



Op deze uitgave is de CC-BY-NC-licentie van toepassing.

Het is toegestaan om deze uitgave te kopiëren, distribueren, vertonen en op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken dat op dit werk gebaseerd is zolang dit geen commerciële doeleinden heeft en uitsluitend als de auteur vermeld wordt als maker: Joan den Besten /Theologische Universiteit Apeldoorn

Theologische Universiteit Apeldoorn & Christelijke Hogeschool Ede

# Godsdienstpedagogiek van de twijfel?

Een godsdienstpedagogisch onderzoek naar de rol van geloofstwijfel in het godsdienstonderwijs op de GSR in Rotterdam

Student: Joan den Besten

Master theologie – Theologische Universiteit Apeldoorn (studentnr. 956)

Afstudeerbegeleider en beoordelaar: dr. M.J. Kater

Master leraar godsdienst en levensbeschouwing – Christelijke hogeschool Ede (studentnr. 141281)

Afstudeerbegeleider: drs. C.M. de With

Beoordelaar(s): drs. L. van Hoorn (1<sup>e</sup>) en drs. J.A. de Pater-Bakker (2<sup>e</sup>)

Datum: 24 augustus 2018

## Inhoudsopgave

Inhoudsopgave .....	2
Woord vooraf .....	4
Inleiding .....	5
Aanleiding .....	5
Probleemstelling .....	5
Doelstelling en afbakening .....	6
Vraagstelling .....	7
Verantwoording onderzoeksmethode en kwaliteit .....	7
Professionele en/of maatschappelijke relevantie van het onderwerp .....	9
1. Geloofstwijfel op de GSR .....	10
1.1. Inleiding .....	10
1.2. Theologische verkenning .....	10
1.3. Identiteits(geschiedenis) van de GSR .....	18
1.4. Jongeren, geloof en context .....	24
1.5. Enquêteresultaten .....	26
2. Godsdienstonderwijs .....	33
2.1. Inleiding .....	33
2.2. Visies op het vak .....	33
2.3. Godsdienstpedagogische concepten .....	38
2.4. Rol van de godsdienstdocent .....	43
3. Godsdienst op de GSR .....	48
3.1. Inleiding .....	48
3.2. Vakleerplan en identiteit .....	48
3.3. Godsdienstdocenten .....	52
3.4. Conclusie .....	57
4. Godsdienstonderwijs en geloofstwijfel .....	58
4.1 Inleiding .....	58
4.1. Omgaan met geloofstwijfel .....	58
4.2. Godsdienstpedagogische input .....	62
4.3. Godsdienstpedagogiek van de twijfel? .....	66
Conclusie .....	68
Samenvatting .....	73

Bijlage 1: Vakleerplan GSR, hfst. 3.....	75
Uitwerking van de doelen in waarneembaar leerlinggedrag .....	75
Bijlage 2: Resultatenuitwerking interviews.....	77
Interview met Jan .....	77
Interview met Elsbeth .....	78
Interview met Dennis .....	79
Interview met Marije.....	81
Literatuurlijst .....	84

## Woord vooraf

Voor u ligt mijn scriptie met als titel 'Godsdienstpedagogiek van de twijfel?' Hierin doe ik onderzoek naar de rol van geloofstwijfel in het godsdienstonderwijs op de Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad in Rotterdam. Het is geschreven in het kader van het afronden van zowel mijn master theologie aan de Theologische Universiteit Apeldoorn als mijn master leraar godsdienst en levensbeschouwing aan de Christelijke Hogeschool Ede.

Vanaf het begin van mijn studie theologie in 2009 heb ik de theorie altijd willen verbinden aan de praktijk. Dit onderzoek is daar uiteindelijk het resultaat van. Mijn ervaringen op de uiteenlopende scholen waar ik de afgelopen jaren heb gewerkt, hebben er mede toe geleid om dit onderwerp te kiezen. Inmiddels werk ik ongeveer een jaar met veel plezier op de GSR in Rotterdam. Ik ben de vaksectie godsdienst als opdrachtgever dan ook dankbaar voor de stimulans en inspiratie om dit onderzoek op te pakken.

Bij deze wil ik graag mijn begeleiders en beoordelaars bedanken voor hun inhoudsvolle begeleiding bij het opzetten van mijn projectplan en het uitwerken van mijn scriptie. Mijn godsdienstcollega's wil ik bedanken voor de openhartige interviews die ik met hen mocht houden. Daarnaast ben ik mijn collega Huib van Leeuwen, mijn vader en zus Erna veel dank verschuldigd voor hun feedback en hulp. Maar vooral mijn lieve vrouw Jantine wil ik bedanken voor haar hulp, geduld en blijvende stimulans.

Dit onderzoek heb ik uiteindelijk geschreven voor mijn leerlingen. Ik hoop dan ook van harte dat dit verslag zal bijdragen aan hun godsdienstige vorming, gericht op Gods eer en glorie. Daarom geldt ook bij dit verslag: Soli Deo Gloria!

Ik wens u en met name mijn godsdienstcollega's veel leesvreugde toe!

Joan den Besten

Sliedrecht, 24 augustus 2018

# Inleiding

## Aanleiding

‘Verzoend met God, maar bestaat Hij eigenlijk wel?’, was de veelzeggende titel van een spreker tijdens een symposium over ‘moed om volwassen te zijn’. Het zou zomaar een uitspraak van een leerling op de Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad in Rotterdam (GSR) kunnen zijn. De leerlingen op deze school groeien op in een overwegend kerkelijk milieu, krijgen les op een christelijke school van en voor christenen en worden veelal opgevoed met een bepaalde geloofsvanzelfsprekendheid. Tegelijkertijd kunnen deze leerlingen door uiterlijke en innerlijke secularisatie en de open (online)wereld steeds vaker geconfronteerd worden met ongeloof en geloofstwijfel bij anderen, maar mogelijk ook bij zichzelf.

Op dit moment geef ik ongeveer een jaar met veel plezier godsdienst op de GSR. Ondertussen heb ik de school leren kennen als een warme en veilige omgeving met aandacht voor de individuele leerling. En ook als een school met een duidelijke christelijke identiteit met betrokken godsdienstcollega’s. In dit afgelopen jaar had ik regelmatig gesprekken met hen over geloof en geloofstwijfel. Daarbij kwam de vraag voor mij naar voren op welke manier dat laatste bespreekbaar is in de les. Terwijl het op de protestants-christelijke school waar ik hiervoor heb lesgegeven vanzelfsprekend was om twijfels en ongeloof te delen, merkte ik in mijn lespraktijk op de GSR dat leerlingen dit veel minder deden. Daar zat voor mij de vraag aan vast of het kwam door mijn andere manier van lesgeven, omdat ik nu vaker bezig was met geloofsoverdracht en de ‘gelovige’ leerling als uitgangspunt nam. Toen mijn vmbo-4 leerlingen als eindopdracht moesten reflecteren op hun eigen geloof door middel van een werkstuk, werd voor mij duidelijk dat er ook op de GSR veel leerlingen zijn die geloofstwijfel kennen. Door EO Beam en Youth Alpha is in 2018 onderzoek gedaan naar geloofstwijfel onder christelijke jongeren, waarbij dit beeld werd bevestigd.<sup>1</sup> Ik vond het alleen zeer opvallend dat de school en de godsdienstles in dit onderzoek helemaal niet meegenomen was als plek waar leerlingen hun geloofstwijfels kunnen delen en bespreken. Dit alles gaf voor mij voldoende aanleiding om een onderzoek op te starten over geloofstwijfel in de godsdienstles. Daarbij zal ik me specifiek richten op het vak godsdienst op de GSR in Rotterdam, omdat het onderzoek praktijkgerelateerd moet zijn. De godsdienstsectie van de GSR in Rotterdam is de opdrachtgever voor dit onderzoek.

## Probleemstelling

Naast mijn literaire vooronderzoek heb ik eerst een enquête onder de leerlingen uitgezet.<sup>2</sup> Daaruit bleek dat een duidelijke meerderheid van de leerlingen geloofstwijfels kent, terwijl maar ongeveer de helft van de leerlingen ruimte ervaart om te twijfelen in de godsdienstles en nog minder zijn of haar levensvragen durft te stellen in de godsdienstles. Een meerderheid van de leerlingen geeft dan ook aan dat het ter sprake brengen van geloofstwijfel vaker moet gebeuren.<sup>3</sup> De vraag wordt dan ook relevant op welke manier de godsdienstdocenten daar zelf tegenover staan en op welke manier zij de leerlingen willen en kunnen begeleiden bij hun geloofstwijfels en levensvragen. Zo kan gesteld worden dat het bespreken van geloofstwijfel gestimuleerd moet worden om de leerlingen voor te

---

<sup>1</sup> Van Dijk, *Twijfelonderzoek*

<sup>2</sup> De resultaten en verantwoording daarvan zijn uitgewerkt in hoofdstuk 1. Ik heb er bewust voor gekozen om die weer te geven na weergave van mijn literaire vooronderzoek waarin ik aan begripsverheldering doe en contexten schets.

<sup>3</sup> Zie par. 1.5

bereiden op een plek in de maatschappij.<sup>4</sup> Zelf heb in de afgelopen jaren, waarin ik op verschillende scholen godsdienst heb gegeven, steeds meer ervaren hoe belangrijk het kan zijn om aan te sluiten bij de levensbeschouwelijke en godsdienstige leefwereld van de jongeren. Daarbij staat de vraag centraal hoe zich dat verhoudt tot de christelijke identiteit van de GSR en de ontwikkeling daarvan. Op deze van oorsprong gereformeerd vrijgemaakte school vindt de laatste jaren namelijk een ontwikkeling plaats naar een school voor en door christenen en dus niet alleen voor leerlingen die verbonden zijn aan de gereformeerde vrijgemaakte kerk. Je zou kunnen stellen dat er binnen de school vanouds sprake was van normatief godsdienstonderwijs, waarbij de gereformeerde leer als norm gold. De vraag is dan ook interessant of er door de veranderende maatschappelijke context en de verschuiving in de identiteit van de GSR ook meer of anders aandacht is voor geloofstwijfel bij de leerlingen. Ook zal de vraag beantwoord moeten worden welke uitgangspunten de huidige godsdienstdocenten hanteren voor hun lespraktijk. De vraag op welke manier de godsdienstdocenten de leerlingen (kunnen) begeleiden bij hun mogelijke geloofstwijfel zal dan ook in een godsdienstpedagogisch kader geplaatst moeten worden. In de meest recente godsdienstpedagogiek wordt er echter overwegend uitgegaan van een multireligieuze context, waardoor er een voorkeur is voor multi- of interreligieus onderwijs, ontmoetingsleren of nathicaal religieus leren.<sup>5</sup> De vraag staat dan ook centraal in hoeverre de huidige godsdienstpedagogiek inzichten oplevert om de leerlingen te begeleiden bij hun mogelijke geloofstwijfels en -vragen.

### Doelstelling en afbakening

In dit onderzoek wil ik nagaan hoe de huidige godsdienstdocenten omgaan met geloofstwijfel van leerlingen in de godsdienstles, waarbij duidelijk wordt wat hun visie en doelstelling is bij het godsdienstonderwijs op de GSR in Rotterdam. Hierbij komt de vraag naar voren of en op welke manier zij ruimte en veiligheid willen bieden aan geloofstwijfel en -vragen van havo/vwo-leerlingen in de godsdienstles tegen de achtergrond van de identiteit van de school. Naast een theologische duiding van geloofstwijfel, wil ik vooral onderzoeken welke godsdienstpedagogische inzichten relevant zijn en hoe die kunnen worden doorvertaald naar deze specifieke monoreligieuze context. Door de visie en doelstellingen van de godsdienstdocenten weer te geven en vanuit de literatuur duiding en input te bieden, levert het hopelijk nieuwe inzichten op voor de vakvisie van de sectie godsdienst. Op die manier kan het bijdragen aan de professionalisering en doorontwikkeling van het vak godsdienst op de GSR.

In dit onderzoek beperk ik mij tot de havo/vwo-leerlingen op de GSR vanwege het simpele feit dat ik vooral binnen die afdeling lesgeef. Dit betekent echter niet dat de resultaten van dit onderzoek niet voor de vmbo-leerlingen toepasbaar zijn. Om het onderzoek niet te breed te maken focus ik mij inhoudelijk vooral op de mogelijke geloofsvragen en -twijfels van de leerlingen en minder op de vragen die te maken hebben met hun moraal en identiteit. Dit betekent echter niet dat (het ruimte bieden aan) de geloofstwijfel geen betrekking heeft op hun hele leven. Dat wil ik dan ook benadrukken door te spreken over de godsdienstige vorming van de leerling. Het onderzoek zou ook uit te breiden zijn naar het geheel van de school, als we denken aan de vieringen, dagopeningen en andere momenten in de niet-godsdienstlessen waarbij het geloof wordt gedeeld. Toch heb ik daar niet voor gekozen, om mijn onderzoeksveld niet te breed te maken. Tot slot benader ik de problematiek vooral vanuit de godsdienstpedagogiek en niet alleen vanuit de theologie of de

---

<sup>4</sup> Zie bijv. Osmer & Schweitzer, *Religious Education*, 247ev. die stellen dat religieus onderwijs je net als in het algemene onderwijs leert hoe je verantwoord burger kunt zijn in een pluralistische gemeenschap.

<sup>5</sup> Zie: Alii, *Godsdienstpedagogiek*; Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek en Schweitzer, Religionspedagogiek*.

pedagogiek. Het vak godsdienst bevindt zich namelijk op het snijvlak van die twee, hoewel ik mij in verbondenheid aan de christelijke identiteit en gereformeerde traditie van de school wil laten leiden door het Woord van God.

### Vraagstelling

Op basis van mijn vooronderzoek en de hierboven beschreven probleemstelling en afbakening, kom ik tot de volgende vraagstelling:

*Welke rol speelt geloofstwijfel van havo/vwo-leerlingen binnen het vak godsdienst op de Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad in Rotterdam en op welke manier kan het ruimte bieden aan geloofstwijfel door de godsdienstdocenten bijdragen aan hun godsdienstige vorming?*

### Verantwoording onderzoeksmethode en kwaliteit

Deze masterscriptie vormt een afsluiting van de master theologie aan de Theologische Universiteit in Apeldoorn (TUA) met als major praktische theologie en de master leraar godsdienst en levensbeschouwing aan de Christelijke Hogeschool in Ede (CHE). Daarom heb ik gekozen voor zowel een uitgebreid literatuuronderzoek als een concreet praktijkonderzoek, waarbij ik probeer te voldoen aan de eisen die door beide instellingen zijn opgesteld. Wat betreft het opstellen van de literatuurlijst en voetnoten ben ik uitgegaan van de regels zoals die op de TUA gelden.<sup>6</sup>

Mijn onderzoek heeft vooral een beschrijvend en evaluerend karakter, zoals uit mijn vraagstelling blijkt.<sup>7</sup> Hieronder geef ik mijn deelvragen weer met de onderzoeksmethode die ik daarbij gebruik:

*Hoofdstuk 1: Welke rol speelt geloofstwijfel volgens havo/vwo-leerlingen binnen het vak godsdienst op de GSR tegen de achtergrond van de identiteit(sgeschiedenis) van de schoolcontext en de religieuze context van de samenleving?*

In de hoofdstuk verwerk ik vooral het vooronderzoek dat ik heb verricht. Daarbij geef ik vanuit voornamelijk theologische literatuur weer wat we kunnen verstaan onder het begrip geloofstwijfel en welke theologische ontwikkelingen en posities zich daarbij aandienen. Vervolgens doe ik onderzoek naar de identiteit(sgeschiedenis) van de school, om de resultaten van mijn survey-onderzoek en de verdere onderzoeksgegevens te kunnen verbinden aan de ontwikkelingen die daarin zichtbaar worden. Daarnaast schets ik kort de religieuze context waar de leerlingen zich in bevinden, om te kunnen bezien hoe de leerlingen zich daartoe verhouden. Tot slot geef ik mijn enquêteresultaten weer van het surveyonderzoek wat ik onder havo-4- en vwo-5- leerlingen heb verricht. De vragen in dit kwantitatieve vooronderzoek zijn gesloten (behalve de laatste vraag) en worden beantwoord door middel van zogenoemde antwoordschalen.<sup>8</sup> Ik heb gekozen voor de voorexamenklassen havo/vwo vanwege hun beschikbaarheid en omdat zij les hebben gehad van verschillende godsdienstdocenten. Bewust kies ik ervoor om de resultaten na de opbrengst van het literaire vooronderzoek te plaatsen, zodat duidelijk wordt waar ik mijn enquête op baseer. Ook geeft het de mogelijkheid om de resultaten in specifieke contexten te plaatsen en mijn probleemstelling te bevestigen.

---

<sup>6</sup> Huijgen, A. e.a., BGC.

<sup>7</sup> Verhoeven, *Onderzoek*, 72.

<sup>8</sup> Verhoeven, *Onderzoek*, 103ev.



## *Hoofdstuk 2: Welke godsdienstpedagogische visies en doelstellingen zijn er en welke ontwikkelingen zijn er aan te wijzen binnen het de godsdienstpedagogiek?*

In dit hoofdstuk doe ik voornamelijk literatuuronderzoek naar de godsdienstpedagogiek om helder te krijgen welke visies en doelstellingen er zijn te onderscheiden. Daarbij is het relevant om de ontwikkelingen te schetsen, aangezien die sterk verbonden zijn met de veranderende religieuze context die in hoofdstuk 1 is geschetst. Het is onmogelijk om het gehele godsdienstpedagogische veld te onderzoeken en te overzien. Daarom beperk mij vooral tot de recente godsdienstpedagogieken van E.T. Alii en Bert Roebben, omdat die op dit moment het meest gebruikt worden in Nederland. Vanuit het Duitse taalgebied lijkt de godsdienstpedagoog Friedrich Schweitzer op dit moment het meest gezaghebbend, dus die wil ik er dan ook bij betrekken. Zoals eerder genoemd wil ik in het onderzoek vooral focussen op de geloofsvragen en -twijfels van de leerlingen. In dit hoofdstuk zal de geloofs- en identiteitsontwikkeling van jongeren dan ook beperkt ter sprake komen. Doel van dit hoofdstuk is om in het vervolg van het onderzoek te kunnen beschrijven hoe de opvattingen van de godsdienstdocenten zich verhouden tot de verschillende godsdienstpedagogische visies en doelstellingen. Ook levert het inzichten op om in het laatste hoofdstuk aanbevelingen te kunnen op welke manier het ruimte bieden aan geloofstwijfel in de godsdienstles kan bijdragen aan hun godsdienstige vorming.

## *Hoofdstuk 3: Welke rol speelt geloofstwijfel van havo/vwo-leerlingen volgens de huidige godsdienstdocenten van de GSR in hun lessen? En hoe verhoudt zich dat de identiteit van de school, de vakvisie en de verschillende godsdienstpedagogische visies en doelstellingen?*

Dit hoofdstuk is vooral een weergave en bespreking van mijn kwalitatief onderzoek onder de huidige godsdienstdocenten op de GSR. Daarbij geef ik allereerst weer welke positie het vak godsdienst heeft binnen de school door de identiteitsdocumenten te raadplegen. Vervolgens beschrijf ik de vakvisie van de sectie godsdienst tegen de achtergrond van de godsdienstpedagogische concepten. Vervolgens worden de resultaten van de diepte-interviews met de vier godsdiensten van de GSR besproken.<sup>9</sup> Ik heb daarbij gekozen voor semi-gestructureerde of halfopen diepte-interviews, zodat de collega's zich vrij voelden om zich te uiten, terwijl er wel enige mate van structuur was.<sup>10</sup> Die bestaat namelijk uit de opeenvolgende thema's: persoonlijke ambitie voor het vak, doel van het vak en rol van de docent en ten slotte geloofstwijfel in de godsdienstles. Bij de bespreking van de gegevens heb ik deze structuur ook gehandhaafd. Wat betreft de resultaten heb ik gekozen voor een samenvattende narratieve transcriptie (bijlage 2), om zoveel mogelijk recht te doen aan het verhalende karakter van de interviews.<sup>11</sup> De resultaten vergelijk ik met de godsdienstpedagogische visie en doelstelling die in het vorige hoofdstuk zijn weergegeven. Dit deel van het onderzoek heeft daarom zowel een beschrijvend als een vergelijkend karakter.<sup>12</sup>

## *Hoofdstuk 4: Op welke manier kan bieden van ruimte aan geloofstwijfel door godsdienstdocenten op de GSR bijdragen aan de godsdienstige vorming van leerlingen en welke godsdienstpedagogische inzichten kunnen daarbij worden ingezet?*

Dit hoofdstuk heeft vooral een evaluerend karakter waarbij ik de leeropbrengst van zowel mijn literatuuronderzoek als mijn praktijkonderzoek wil weergeven.<sup>13</sup> Daarbij wil ik vanuit de literatuur weergeven welke mogelijkheden er zijn om ruimte te bieden aan geloofstwijfel en welke

---

<sup>9</sup> Evers, *Kwalitatief interviewen*, 65ev.

<sup>10</sup> Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de boeken: Verhoeven, *Wat is onderzoek?* en Evers, *Kwalitatief interviewen*.

<sup>11</sup> Tijdens de interviews heb ik meegeschreven en is het interview opgenomen.

<sup>12</sup> Verhoeven, *Wat is onderzoek?*, 72

<sup>13</sup> Idem.

godsdienspedagogische inzichten toepasbaar zijn in de context van de GSR. Tot slot geef ik dan ook aanbevelingen voor het handelen van de godsdiensdocent op de GSR in Rotterdam, zodat duidelijk wordt op welke manier geloofstwijfel een rol kan spelen in de godsdiensles. Daaraan verbonden zijn de aanbevelingen voor het aanpassen van de huidige vakvisie.

### Professionele en/of maatschappelijke relevantie van het onderwerp

Dit kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek is allereerst relevant voor mijn opdrachtgever; de sectie godsdiens van de GSR in Rotterdam. Het doel van dit onderzoek is namelijk om concreet inzicht te geven in hoe de leerlingen en de huidige godsdienscollega's zich verhouden tot geloofstwijfel in de godsdiensles. Daarbij wil ik in dit onderzoek godsdienspedagogische inzichten met betrekking tot dit thema doorvertalen naar deze specifieke context. Ook wil ik aanbevelingen doen voor het handelen van de godsdiensdocent en het doorontwikkelen van de vakvisie. Maar ook andere christelijke scholen waar in zekere zin sprake is van een monoreligieuze cultuur, zouden baat kunnen hebben bij dit onderzoek.<sup>14</sup> De spanning tussen het normatieve van de christelijke traditie enerzijds en het recht willen doen aan de geloofstwijfel en -vragen van de leerlingen anderzijds, kan namelijk ook in het bredere werkveld van docenten godsdiens in Nederland voorkomen. Binnen de GSR zelf kunnen collega's die geen godsdiens geven de verworven inzichten over het omgaan met geloofstwijfel meenemen in hun contact met de leerlingen, de dagopening, vieringen en lespraktijk. Ook zij hebben te maken met dezelfde leerlingen en hun vragen.

---

<sup>14</sup> Hierbij kunnen we vooral denken aan de zogenoemde GRIP-scholen met een vergelijkbare identiteit. (Zie verder: [www.grip-g4.nl](http://www.grip-g4.nl), [10 juli 18].

# 1. Geloofstwijfel op de GSR

*‘Bedoel je dat je het eens niet weet? Goedendag man, dat is geweldig! Wij klampen ons vast aan dat beetje twijfel waar we tegenwoordig zo vreselijk veel behoefte aan hebben – vroeger was dat het geloof voor de mensen – dat ene glimpje hoop. Oh, hoe dankbaar zijn we voor die onzekerheid! Het is bijna onze verlossing. Sta op en ga heen, uw twijfel heeft u behouden.’<sup>1</sup>*

## 1.1. Inleiding

In het bovenstaand citaat uit de vertaalde roman *Het Lam* uit 1961 lijkt de geloofstwijfel bijna te worden verheerlijkt. Dat is niet voor iedereen vanzelfsprekend. Daarom is een theologische verkenning van het begrip ‘geloofstwijfel’ de start van dit hoofdstuk, waarbij ontwikkelingen worden geschetst in de omgang daarmee, verschillende soorten worden weergegeven, mogelijke oorzaken worden aangewezen en theologische posities worden uitgewerkt. Hieronder wordt aangetoond dat geloofstwijfel altijd verbonden is aan een bepaalde context. Vervolgens wordt de identiteits(geschiedenis) van de van de gereformeerde vrijgemaakte scholen en de GSR geschetst, waarna we inzoomen op de jongeren zelf. In wat voor maatschappelijke context groeien zij op en welke invloed heeft dat op hun verhouding tot geloof? Tot slot worden de resultaten van een enquête onder de voorexamenklassen havo en vwo op de GSR weergegeven om te zien op welke wijze geloofstwijfel bij die leerlingen zich aandient in relatie tot de theologische benaderingen die zijn geschetst en de identiteitsontwikkelingen van de GSR.

## 1.2. Theologische verkenning

De Tsjechische priester en theoloog Tomas Halik is met zijn pleidooi voor het kunnen leven met twijfel en het belang van de dialoog de laatste jaren voor veel mensen een soort boegbeeld geworden van de zoekers en twijfelaars. Voor veel christenen in Nederland is zijn stellingname blijkbaar herkenbaar. Halik is het namelijk op veel punten eens met atheïsten en hij vindt het normaal dat mensen twijfels en kritische vragen hebben over het geloof.<sup>2</sup> Twijfel doet er dus toe, helemaal als het gezien wordt als brug tussen geloven en niet-geloven, zoals de ondertitel van het boek *Geduld met God* (2014) aangeeft. Die verhouding tussen gelovigen en niet-gelovigen verbeeldt Halik in de twijfelende en zoekende figuur van Zacheüs.<sup>3</sup> In het kader van dit onderzoek is het van belang om te zien welke plaats twijfel inneemt en hoe die zich verhoudt tot het geloof. De vanzelfsprekendheid waarmee Halik aangeeft dat het geloof niet zonder twijfel kan, heeft in Nederland weinig negatieve reacties opgeleverd.<sup>4</sup> Die positieve vanzelfsprekendheid is er echter niet altijd geweest en zal ook niet door iedereen gedeeld worden.

### 1.2.1. Ontwikkelingen in de 20<sup>e</sup> eeuw

Aan het begin van de vorige eeuw noemde de gereformeerde theoloog Herman Bavinck de twijfelzucht zelfs de zielsziekte van de eeuw.<sup>5</sup> Zijn tijdgenoot Tjeerd Hoekstra schrijft daarbij: ‘De

---

<sup>1</sup> De Vries, *Het Lam*, 189

<sup>2</sup> Halik, *Geduld met God*, 11

<sup>3</sup> Idem, 20ev.

<sup>4</sup> In het Reformatorisch Dagblad plaatst dr. A.J. Plaisier een kritische noot bij zijn idee dat gewone gelovigen geloven in een ‘banale God’ en dat zekerheden moeten worden losgelaten (Plaisier, *‘Kruistocht’*). Verder zijn de meeste recensies overwegend positief.

<sup>5</sup> Bavinck, *Zekerheid*, 8. Hoewel Bavinck erkent dat twijfel nodig kan zijn om dwaling tegen te gaan, waardeert hij het verder uitsluitend negatief: ‘Twijfel daarentegen is nooit de ware toestand maar abnormaal en aan eene krankheid gelijk; somtijds noodig vanwege de dwaling en leugen, die ons aankleeft, gelijk de koorts soms goed is voor het lichaam en het onweder voor den dampkring, maar in zichzelf toch altijd een pijnlijk kwaad. Wie twijfelt, is aan eene baar der zee gelijk, maar wie gelooft, staat als eene rots.’

ziekte duur onverminderd voort en beterschap valt bij den patiënt niet waar te nemen'.<sup>6</sup> Voor die tijd kwam bewuste geloofstwijfel bij mensen uit de kerk niet vaak voor en als het er was, werd die meestal verdrongen. Daarbij bleef die twijfel meestal beperkt tot de interpretatie van bepaalde geloofspunten in het geheel van de christelijke traditie, zonder dat het zich radicaliseerde tot twijfel aan de geloofwaardigheid van de christelijke traditie als zodanig.<sup>7</sup> Uiteraard waren er de rationeel-kritische vragen vanuit de periode van de Verlichting en de maatschappij en dat zorgde op een bepaalde manier ook wel voor een interne spanning tussen een dogmatische en rationeel-wereldlijke levenshouding. Toch zorgde dat nog niet direct voor de twijfel, onzekerheid en het secularisatieproces die zich na de wereldoorlogen voordeden.<sup>8</sup>

Wat betreft dit secularisatieproces geeft vooral de studie 'A secular age' van Charles Taylor veel inzicht.<sup>9</sup> Hij onderscheidt namelijk drie vormen in dit secularisatieproces waarbij de eerste het ontdoen van de publieke ruimte van God of van elke verwijzing naar een ultieme werkelijkheid inhoudt.<sup>10</sup> Vervolgens het afstand nemen van de religieuze overtuiging en beoefening, wanneer mensen bijvoorbeeld niet meer naar de kerk gaan.<sup>11</sup> En als derde vorm dat het geloof in God één van de keuzemogelijkheden wordt van de mens. Volgens hem heeft dat niet het einde van de religie tot gevolg, maar ontstaat er daardoor een pluraal en individueel zin-zoeken met een veelheid aan levensbeschouwelijke keuzes: 'It is a pluralist world, in which many forms of belief and unbelief jostle, and hence fragilize each other. It is a world in which belief has lost many of the social matrices which made it seem "obvious" and unchallengeable.'<sup>12</sup>

Twijfel werd in die zin veel 'gewoner' en was dan ook voor velen niet meer weg te denken. Parallel aan het zojuist genoemde secularisatieproces kwam er namelijk ook steeds meer ruimte voor psychologische inzichten over het geloof met als gevolg dat geloofstwijfel niet per definitie als 'zondig' werd gezien. In een naoorlogse bundel over twijfel en geloof durft de gereformeerde hoogleraar Willem Jan Aalders de stelling 'wie nooit getwijfeld heeft, heeft nooit geloofd' voor zijn rekening te nemen, hoewel hij niet alle twijfel positief waardeert en het geloof als een goddelijk geneesmiddel ziet.<sup>13</sup> Wel kwam hierdoor ook meer aandacht voor de plek van twijfel in de Bijbel en gingen velen geloof en twijfel als onafscheidelijk zien. Dit proces ging tegelijkertijd gepaard met kerkverlating en het verdwijnen van de traditionele zuilen. Wel vond er een opvallende herzuiling plaats in orthodoxe-christelijke kring, waaronder de bevindelijk-gereformeerde en de gereformeerde-

---

<sup>6</sup> Hoekstra, *Twijfel*, 5

<sup>7</sup> Smits, *Religieuze twijfel*, 2-3

<sup>8</sup> De godsdienstsocioloog P. Smits (zelf als predikant omstreden geraakt door zijn bekende uitspraak "geef mijn portie maar aan Fikkie" over de verzoening door Christus) beschrijft in zijn boek *Over religieuze twijfel* (1973) zes veranderingsprocessen als voornaamste veroorzakers van religieuze groepstwijfel: 1. Sociale mobiliteit 2. Secularisatieproces 3. Veranderde werkelijkheidservaring 4. Veranderd maatschappijbeeld van de dood 5. Geestelijk pluralisme 6 maatschappelijk functieverlies van de godsdienst (Smits, *Religieuze twijfel*, 9-10).

<sup>9</sup> Taylor, Ch., *A Secular Age*.

<sup>10</sup> Zie Miedema (e.a.), 'Onderwijs', 77.

<sup>11</sup> Herman Paul spreekt in dit verband over secularisatie van het verlangen: 'Ze stelt dat secularisatie niet in de eerste plaats een zaak van kerkelijke statistieken is, maar een proces dat zich voltrekt in het menselijk hart' (Paul, *Verlangen*, 7).

<sup>12</sup> Taylor, *A Secular Age*, 531. Zo wijst bijvoorbeeld Wim Dekker in zijn meest recente boek erop dat de grens tussen religie en secularisme voortdurend in beweging is: 'Het paradoxale van onze huidige samenleving is dat ze tegelijkertijd multireligieus en seculier is.' (Dekker, *Verbonden en vervreemd*, 15.) Keurhorst, 'Beste antwoord', 115ev. gebruikt in dit kader het beeld van een 'religieuze cocktail': 'Allerlei elementen uit de traditie van de grote wereldreligies, aangevuld met losse spirituele uitingen, zijn op afroep beschikbaar'.

<sup>13</sup> Aalders, *Twijfel en geloof*, 145, 189, 212. Vanwege de 'beweeglijke levenswerkelijkheid' wil W.J. Aalders geloof en twijfel niet alleen tegenovergestelde polen zien, hoewel hij wel stelt dat twijfel van de duivel komt (Idem, 149) en ook waarschuwt voor een voortdurend houding van twijfel wat kan leiden tot hopeloze vertwijfeling (Idem, 200).

vrijgemaakte. Terwijl bij de eerstgenoemde de persoonlijke beleving van de leer van de Drie Formulieren van Enigheid centraal stond, hielden vrijgemaakt-gereformeerden zich vooral vast aan de gereformeerde leer vanuit de tijd van de Reformatie en de idealen van Abraham Kuyper over de 'doorgaande reformatie'.<sup>14</sup> Deze zogenoemde herzuiling zorgde voor een sterk waarheidsbegrip binnen deze kerken en gaf dan ook een andere kijk op de verhouding tussen geloof en twijfel. In de gereformeerd-vrijgemaakte zuil, waar de GSR ook toe behoorde<sup>15</sup>, was er sprake van sterk antithese-denken met duidelijke opvattingen over onder andere de kerk, het verbond en de doop.<sup>16</sup> De vraag daarbij is of de ruimte voor geloofstwijfel zoals die in de gereformeerde kerken aanwezig was, ook in de gereformeerd-vrijgemaakte kerken aanwezig was. In ieder geval was kritiek op het subjectivisme, zoals het zich uitte in geestelijk zelfonderzoek en radicale twijfel aan eigen geloofszekerheid één van de bestaansmotieven van de vrijgemaakten.<sup>17</sup> Het ging hen 'om het zuiver houden en beleven van een gereformeerd geloof. Dit geloof knoopt aan bij wat God deed en beloofde'.<sup>18</sup>

Ondertussen is er onder de gereformeerden heel wat veranderd, wat zich niet beperkt tot de gereformeerd-vrijgemaakten.<sup>19</sup> De emeritus hoogleraar godsdienstsociologie Gerard Dekker beschrijft hierbij een heel aantal veranderingen, die hij als volgt samenvat: 'Er vindt in het geloofsleven een verschuiving plaats van een gerichtheid op de leer en belijdenis omtrent God en de Goddelijke werkelijkheid naar een gerichtheid op het menselijk leven in deze werkelijkheid'.<sup>20</sup> Met name zijn constatering dat alle veranderingen leiden 'tot een groeiende onzekerheid en een groeiende twijfel met betrekking tot het geloof, alsmede (met het risico dat men van de nood een deugd maakt) tot de erkenning dat twijfel en onzekerheid bij het geloof horen'.<sup>21</sup> Een voorbeeld

---

<sup>14</sup> Zie voor een verder historisch overzicht: Onbekend, 'Jaren zestig'.

<sup>15</sup> Zie verder paragraaf 1.3

<sup>16</sup> Zie voor een verdere uitwerking: Kuiper, 'Antithese', 39ev. R.E. van der Woude geeft zijn hoofdstuk over de verzorgingsstaat niet voor niets de titel 'zwaarwichtige argumenten en geharnaste formuleringen' (Van der Woude, 'Argumenten', 63ev). Het fundamentsdenken is volgens hem terug te leiden tot de kerkvisie van Abraham Kuyper die een orthodoxe kerk van belijdende en actieve gelovigen wenste.

<sup>17</sup> Kuiper, 'Slotbeschouwing', 367. Hiermee onderscheidt de gereformeerd-vrijgemaakte kerk zich dan ook van de kerken die tot de bevindelijk-gereformeerde zuil behoren. Zie ook: Velde, 'Vrijgemaakte vreemdelingen', 194ev.: "Het zwaartepunt van het denken en geloven moest buiten de mens, in God, in zijn openbaring liggen. Het subjectieve, de menselijke ervaring en beleving, werd als gevaarlijk gezien." Niet geheel duidelijk wordt hierbij welke rol existentiële twijfels innamen in de gereformeerd-vrijgemaakte spiritualiteit.

<sup>18</sup> Kuiper, 'Slotbeschouwing', 367. Zie ook Schilder die zelf wel geloofstwijfel kent, maar tegenover de mystieke ervaring en religieus subjectivisme het gereformeerde geloofsgoed stelde, omdat er eerst rationele zekerheid moet zijn, voordat het tot gevoelsmatige geloofsuitingen kon komen. Hij merkt dan ook op dat 'openhartigheid inzake de ervaring op religieus gebied (...) bij gereformeerden in het algemeen zo goed als niet gevonden wordt' (Schilder, *Keuze uit zijn werk*, 25). Zie ook De Muynck, *Goddelijk beroep*, 112: 'De diepe worteling van het gereformeerd-vrijgemaakte gedachtegoed in de objectiviteit van het verbond, betekend en verzegeld bij de bediening van de doop aan de kinderen, maakt dat in de spiritualiteit geen nadruk ligt op het geloof als een zoekproces. Het geloofsleven wordt vooral gekenmerkt door het nazeggen en het beamen van de beloften van God. (...) Weliswaar kan men overtuigd zijn van de heilsbeloften van God, maar men is wel geroepen tot activiteit in het hier en nu. Vrijgemaakt gereformeerden hebben in de ogen van buitenstaanders door deze karakteristieken een rationele inslag en zijn ook activistisch.'

<sup>19</sup> Dekker, *Verandert*, 13 hanteert bewust een brede omschrijving en definitie: "onder de gereformeerde wereld versta ik in deze studie het geheel van mensen en groeperingen die zich met de naam 'gereformerd' tooien". In zijn eerdere boekje heeft G. Dekker de veranderingen binnen de gereformeerd-vrijgemaakte kerken verder in beeld gebracht (zie Dekker, *Doorgaande revolutie*). Ook A. Amelink geeft met het artikel over 'verbondskinderen' een goede indruk van de recente ontwikkelingen (Amelink, 'Verbondskinderen', 15ev.).

<sup>20</sup> Dekker, *Verandert*, 55.

<sup>21</sup> Idem, 49. Als veranderingen constateert hij hierbij dat gereformeerden minder leerstelling zijn geworden; de persoonlijke ervaring een grotere rol in het geloofsleven is gaan spelen; dat men zich steeds meer bewust werd van de relativiteit van hun eigen gereformeerde manier van geloven; het geloof steeds minder op het hiernamaals en steeds meer op het hier en

daarvan is de gereformeerd-vrijgemaakte dominee Bram Beute, die in zijn boek 'Ik geloof, geloof ik' bespreekt hoe hij met zijn eigen geloofstwijfels om wil gaan. Hij neemt daarbij het volgende uitgangspunt: 'Onzekerheid, twijfel en kritische vragen aan God hebben een belangrijke plaats in het christelijk geloof'. Hiermee wordt duidelijk dat ook onder de huidige gereformeerden geloof en twijfel als onafscheidelijk wordt gezien.<sup>22</sup>

### 1.2.2. Soorten geloofstwijfel

Om duidelijk te krijgen wat geloofstwijfel is, worden eerst de verschillende soorten geloofstwijfel onderscheiden. Daarbij moet worden opgemerkt dat onderscheiden niet direct betekent dat ze ook gescheiden of los van elkaar bestaan. Vaak liggen verschillende geloofstwijfels in elkaars verlengde en zijn ze dan ook niet los van elkaar te zien. Zo kan geloofstwijfel verschillende vormen aannemen, waarbij in het verleden vaak het onderscheid tussen objectieve en subjectieve twijfel werd gemaakt.<sup>23</sup> Bij objectieve twijfel gaat het dan om twijfel ten opzichte van het object, in dit geval de openbaring van God. Dan kan het gaan om de vraag of de Bijbel betrouwbaar is, of dat Jezus wel de Zoon van God is en of God bestaat. Bij subjectieve twijfel gaat het om twijfel die zich richt op de mens of gelovige als subject, met de vraag of je gelovige bent, of God je wel genadig bent, of dat je zonden vergeven zijn of dat je wel genoeg doet voor je geloof.<sup>24</sup> Het kan zijn dat iemand één van deze vormen van geloofstwijfel kent, maar ook beide vormen kunnen bij iemand voorkomen.<sup>25</sup>

Ook kan er hierbij onderscheid gemaakt worden tussen creatieve twijfel en existentiële twijfel.<sup>26</sup> Creatieve twijfel is een vaardigheid waarbij je onderzoek doet en leert om kritisch te zijn in je oordeel. Dat kan leiden tot meer kennis en inzicht. Bij existentiële twijfel gaat het om vragen die voor ons hele bestaan bepalend zijn. Het heeft impact op het hele leven en kan leiden tot totale scepsis. Overigens kan ook creatieve twijfel leiden tot existentiële twijfel. Volgens Wim Rietkerk kan existentiële twijfel dan ook worden onderscheiden in verstands-, wils- en gevoelswijfel.<sup>27</sup> Ook hierbij geldt dat het vaak door elkaar heen loopt, hoewel het wel inzicht kan opleveren waar de twijfel op

---

nu gericht is, een veranderende rol die de kerk speelt in en met betrekking tot het geloofsleven en een veranderende houding tegenover en omgang met de Bijbel (Idem, 48-54 en 157 voor een schematisch overzicht).

<sup>22</sup> Ds. J. Maasland duidde dit als een na-ijleffect van de Aufklärung: 'Vrijzinnige en neo-orthodoxe theologen zijn in de vorige eeuw ook zo begonnen. Nieuw is, dat men deze zaken nu voorzichtig in onze kringen aan de orde gaat stellen. Het lijkt wel, alsof sommigen het kennelijk als een verademing beschouwen, dat ze in een postmoderne tijd leven. Dan kunnen ze deze twijfels tenminste gewoon zeggen.' (Maasland, 'Twijfel', 5).

<sup>23</sup> Zie Hoekstra, *Twijfel*, 37ev.

<sup>24</sup> Hierbij kan gedacht worden aan de persoon van Maarten Luther die bekend staat om zijn vele geloofstwijfels. Overigens sprak hij zelf van aanvechting, omdat een ander met je bezig is, terwijl bij twijfel het subject centraal staat (zie verder: Van 't Spijker, 'Discussie', 6). Hoewel zijn aanvechtingen vooral betrekking hadden op de zekerheid van het geloof en de vergeving van de zonden en niet zozeer op de objectieve twijfels over het bestaan van God, ging het Luther ten diepste om de vraag wie God is en wie Hij voor jou is. Overigens merkt hij wel op: "Als je alleen afgaat op het oordeel van de menselijke rede, moet je wel zeggen: óf er is helemaal geen God óf God is onrechtvaardig" (geciteerd in: Selderhuis, *Luther*, 563).

<sup>25</sup> Of zoals W.J. Aalders opmerkt: 'De eerste vorm van twijfel kan in den tweeden omslaan. Maar beide vormen zijn toch in wezen verschillend, al heeft Kierkegaard gelijk, als hij zegt: "Alleen de waarheid, die u opbouwt, is waarheid voor u."' (Aalders, *Twijfel en geloof*, 164).

<sup>26</sup> Rietkerk, *In dubio*, 12. Aalders gebruikt hierbij de woorden kritiek en twijfel, waarbij kritiek alles met het verstand onderzoekt en ontleedt vanuit een vast punt en opbouwend werkt, terwijl twijfel dieper gaat, wantrouwend is en kan leiden tot vertwijfeling (Aalders, *Twijfel en geloof*, 158ev.). De vraag hierbij is of deze tegenstelling altijd houdbaar is, omdat niet duidelijk wordt waar dan precies het onderscheid ligt. Wel laat het zien dat niet alle vormen van twijfel existentieel hoeven te zijn. Ook maakt hij hiermee duidelijk dat kritisch vragen stellen het geloof kan opbouwen, maar soms ook kan leiden tot ongelooft.

<sup>27</sup> Rietkerk, *In dubio*, 19

teruggaat.<sup>28</sup> Inhoudelijk kan er dan ook onderscheidt gemaakt worden tussen verschillende dimensies bij geloofstwijfel.<sup>29</sup> Zo kan er sprake zijn van twijfel aan de geloofwaardigheid van dogma's of twijfel aan de zin van het deelnemen aan rituele handelingen. Daarnaast kan geloofstwijfel ook gekenmerkt worden door een ervarings-, kennis- of ethische dimensie. Zo kan het zijn dat iemand zich niet (meer) herkent in een bepaalde geloofsinhoud of geloofsuiting, waardoor hij of zij is gaan twijfelen.

### 1.2.3. Definitie

Om geloofstwijfel te definiëren moet eerst worden gekeken naar de betekenis van de begrippen 'geloof' en 'twijfel'. Wat betreft het geloof kan het klassieke onderscheid tussen geloofsinhoud (*fides quae*) en geloofsdaad (*fides qua*) worden gebruikt. De twijfel kan namelijk betrekking hebben op datgene waarin geloofd wordt en het geloof als handeling, zoals het oorspronkelijke woord 'vertrouwen' ook al aangeeft. Hoewel ook hier belangrijk is dat er geen verkeerde tegenstelling gemaakt wordt. Het woord 'twijfel' kan verbonden worden aan besluiteloosheid, gebrek aan vastheid en een gevoel van onzekerheid.<sup>30</sup> Aangezien het woord etymologisch verwant is met het woord voor het getal twee, kan je ook spreken over een innerlijke tweestrijd. Daarom zou je geloofstwijfel kunnen definiëren als een toestand van onzekerheid of innerlijke tweestrijd in het verstand, de wil of het gevoel met betrekking tot christelijke geloofsinhouden en geloofsdaden die bepalend zijn voor het hele bestaan.

### 1.2.4. Oorzaken van geloofstwijfel

Als geloofstwijfel teruggaat op het verstand, de wil en het gevoel dan zijn ook de verschillende oorzaken van die twijfel daarmee te verbinden. Zo kan verstandstwijfel veroorzaakt worden door gebrek aan inzicht of het verwerpen van nieuw inzicht of gebrek aan feiten.<sup>31</sup> Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van een verkeerd Godsbeeld of vragen vanuit de wetenschap zorgen voor geloofstwijfels. Wiltwijfel gaat vaak terug op de angst en onwil om zich te binden.<sup>32</sup> Het gaat dan ook vaak samen met besluiteloosheid en kan zich uiten in agnosticisme. Bij de twijfel van het gevoel staan vooral de persoonlijke ervaringen centraal, als God bijvoorbeeld ver weg lijkt of als er traumatische gebeurtenissen in het leven hebben plaatsgevonden.<sup>33</sup> Het ontstaan van geloofstwijfel kan ook in verband worden gebracht met een gebrek aan vertrouwen, wat nauw samenhangt met iemands persoonlijke karakter en psychische gesteldheid, maar ook met zijn of haar levensomstandigheden en persoonlijke context. Willem Jan Aalders heeft dan ook oog voor de verschillende oorzaken van geloofstwijfel als hij spreekt over twijfel-zucht of twijfel-moedigheid en twijfel-tegen-wil-en-dank: 'Er bestaat oppervlakkige en diepgaande twijfel. Er is twijfel als scherts en spel, en twijfel, die het gebeente verteert en de ziel verscheurt.'<sup>34</sup>

De verschillende soorten geloofstwijfel hebben ieder hun eigen oorzaak.<sup>35</sup> In algemene zin kan gesteld worden dat geloofstwijfel vaak ontstaat als een opvatting of ervaring zich aandient die een

---

<sup>28</sup> Hierbij kan men stellen dat het hart aan hoofd en de handen voorafgaat, zoals Paul in navolging van klassiek christelijke denkers betoogt (Paul, *Slag om het hart*, 40). Het hart is daarbij een metafoor van het verlangen van een mens. Hij stelt daarom: "Intellectuele argumenten tegen het christelijk geloof dienen niet zelden ter legitimatie van beslissingen die in het hart gevallen zijn" (Idem, 41).

<sup>29</sup> Zie Smits, *Religieuze twijfel*, 25ev.

<sup>30</sup> [www.dbnl.org/tekst/calio003nieu01\\_01/calio003nieu01\\_01\\_0023.php](http://www.dbnl.org/tekst/calio003nieu01_01/calio003nieu01_01_0023.php), [25-7-18].

<sup>31</sup> Rietkerk, *In dubio*, 19, 21-36

<sup>32</sup> Idem, 19, 37-45

<sup>33</sup> Idem, 19, 47-53

<sup>34</sup> Aalders, *Twijfel en geloof*, 162, 184

<sup>35</sup> Zie par. 1.2.2

tegenstelling vormt of lijkt te vormen met de eerder opgedane kennis, gevoelens en ervaringen die behoren bij het christelijk geloof. Vanwege de beperkte omvang van deze studie voert het te ver om hier uitgebreid in te gaan op alle maatschappelijke, culturele en godsdienstige ontwikkelingen van de afgelopen eeuwen die als externe oorzaken aangewezen kunnen worden. In ieder geval kan er gewezen worden op het postmodernisme, onze post-christelijke samenleving en alles wat in verschillende secularisatiestudies naar voren wordt gebracht.<sup>36</sup> Bij dat laatste is wel bepalend welk verhaal daarbij verteld wordt, zoals Herman Paul laat zien.<sup>37</sup> Zo wijst hij erop dat secularisatieverhalen de vrijheid van Gods handelen in de tijd miskennen en dat de mens uit beeld dreigt te verdwijnen 'als secularisatie wordt voorgesteld als een langetermijnproces veroorzaakt door verlichting, modernisering en rationalisering'.<sup>38</sup> Ook stelt hij dat er mogelijk een contraproductief effect kan optreden. Het secularisatieproces en de verhalen die daarbij horen, kunnen daarom als gevolg, maar ook als oorzaak van geloofstwijfel worden gebruikt. De aandacht voor innerlijke secularisatie levert dan inzichten op hoe geloofstwijfels ontstaan en gevoed worden. Het gaat dan om de innerlijk tegenstrijdige verlangens van de geseculariseerde gelovigen die de vervulling van verlangens meer en meer in het 'saeculum' (de tijdgeest van de wereld die voorbijgaat) zoeken in plaats van in God.<sup>39</sup> Zo kan het moderne consumentisme met permanent uitstel van bevrediging als kenmerk, een oorzaak zijn van het blijven twijfelen.<sup>40</sup>

De interne en externe oorzaken van geloofstwijfel zijn dan ook niet los van elkaar te zien en lopen in elkaar over. Het ontstaan van geloofstwijfel is daarbij ook niet los te zien van de persoonlijke geloofsontwikkeling en geloofscontext. Ook zal er verschil zijn naar gelang men zich openstelt voor de ongelovige omgeving en de twijfel vanuit zijn of haar hart. Door sommigen wordt hierbij het werk van de satan als oorzaak genoemd. Dat gebeurde vaak in het verleden, zoals Maarten Luther die vaak verwees naar de duivel die zorgde voor aanvechtingen, hoewel hij daarachter uiteindelijk de hand van God zag. Een ander voorbeeld is Wilhelmus à Brakel die stelt: 'Zijt verzekerd, dat het Gods stem niet is, maar 't is uw eigen dwaas en ongeloovig hart, waaronder des duivels listen zich vermengen.'<sup>41</sup> Ook vandaag worden twijfels vaak verbonden aan het werk van de satan<sup>42</sup>, maar daarmee zijn we bij de verschillende theologische posities bij het onderwerp geloofstwijfel.

---

<sup>36</sup> Zie par. 1.2.1

<sup>37</sup> Paul, *Slag om het hart*, 14ev.

<sup>38</sup> Idem, 17

<sup>39</sup> Idem, 46ev. Van Ekris spreekt hierbij over ook een diepe vermoeidheid en verveeldheid: 'Jarenlang is innerlijke twijfel bevochten, is steeds weer iets gezocht om de vermoeide ziel op te peppen. Meer bidden, vuriger spreken, een extra portie discipline. Het werkt even. En opeens knapt er iets. Dit is overigens niet gebonden aan leeftijd. Ook jonge mensen, meestal komend uit bevoorrechte christelijke omgevingen, voelen plotseling het geloof verdampen in de confrontatie met de hedendaagse cultuur. In de uitgestelde confrontatie met nihilisme, consumentisme en de verveling blijken ze weerloos te zijn, te grabbel voor de machten van onze cultuur. Een cultuur is niet alleen ontworteld, de kerk is het ook.' (Ekris, 'Verveling').

<sup>40</sup> Paul, *Slag om het hart*, 45

<sup>41</sup> Á Brakel, *Redelijke godsdienst*, deel II, 650. In een eerder hoofdstuk beschrijft hij de 'bestrijding tot atheïsterij of Godsontkenning', waarbij hij stelt dat vragen zoals "Is er wel een God?" bewust of onbewust aanwezig kunnen zijn en 'soms schielijk kunnen invallen' (Idem, 637). Ook bespreekt hij de twijfel of de Bijbel wel Gods Woord is, om vervolgens de meer subjectieve twijfel over het 'ongeloof over zijn eigen staat te bespreken' te behandelen (Idem, 641-669). In deze hoofdstukken bespreekt hij allerlei mogelijke oorzaken, zoals het weinig lezen van de Bijbel, onverhoorde gebeden of het lezen van atheïstische boeken.

<sup>42</sup> Zie bijvoorbeeld de artikelenreeks van ds. M. Dijkstra als hij als eerst oorzaak van twijfel de 'inwerking van de satan op ons noemt' (Dijkstra, 'Twijfel') of een lezing van ds. M. Schuurman over aanvechting als hij stelt dat de duivel ons wil doen geloven, 'dat wat de Heere beloofd heeft, niet voor ons geldt' (Schuurman, 'Aanvechting').



### 1.2.5. Theologische posities

Als we het theologische veld enigszins proberen te overzien, wordt geloofstwijfel verschillend beoordeeld. Grofweg is er sprake van drie verschillende posities. Bij de eerste optie worden geloofstwijfels als zondig en negatief geduid, die er wel kunnen zijn, maar zo goed mogelijk bestreden moeten worden.<sup>43</sup> De tweede positie wordt vertegenwoordigd door theologen die geloofstwijfels op zichzelf niet uitsluitend als negatief beoordelen, hoewel ze wel wijzen op een mogelijk verkeerde houding en andere gevaren. En tot slot zijn er theologen die geloofstwijfel als noodzakelijk en onmisbaar zien voor het geloof, omdat geloofstwijfel je in beweging zet en je geloof sterker kan maken.

Bij de eerste optie zien we dat er een tegenstelling gemaakt wordt tussen geloof en twijfel; de zekerheid van het geloof en de twijfel van het ongeloof. De twijfel wordt dan ook meestal gezien als zonde, uiting van opstand tegen God of iets de oude mens.<sup>44</sup> De geloofstwijfel staat daarbij gelijk aan wantrouwen richting God, hoewel iemand met geloofstwijfel niet direct als ongelovige wordt beoordeeld. Meestal treffen we dan ook een verwijzing aan naar Jakobus 1:7 en 8: 'Maar laat hij er in geloof om vragen en daarbij niet twifelen. Immers, wie twijfelt, lijkt op een golf van de zee, die door de wind voortgestuwd en op- en neergeworpen wordt. Want zo iemand moet niet denken dat hij iets ontvangen zal van de Heere.'<sup>45</sup> Hierbij kan ook de eerder aangehaalde Wilhelmus à Brakel worden genoemd die geloofstwijfel een ziekte noemt, waarvan men moet genezen.<sup>46</sup> Iedere vorm van twijfel wordt daarbij dan ook gezien als ongeloof.<sup>47</sup> Bij deze visie op geloofstwijfel klinkt ook vaak de oproep om de strijd aan te gaan tegen de geloofstwijfels en juist te geloven en te vertrouwen op God.<sup>48</sup> Een nadeel bij deze visie op geloofstwijfel kan zijn dat geloofstwijfel wordt verdrongen of ontkent vanwege het schuldgevoel wat ontstaat.<sup>49</sup> Daardoor kan schijnheiligheid ontstaan, waarbij er bewust of onbewust afstand genomen wordt van het geloof.<sup>50</sup> Als er een taboe ligt op het uiten van geloofstwijfels, kan het ook geloofsgroei tegenhouden. Zo laat Wim Rietkerk zien dat bijbelpersonages door hun twijfel openlijk kenbaar te maken in staat waren om 'door God gecorrigeerd te worden.'<sup>51</sup> Of zoals Bram Beute van een therapeut hoorde: "Wat er niet mag zijn, is

---

<sup>43</sup> Slechts in een enkel geval wordt gesteld dat een gelovig iemand geen twijfels kent, zie bijvoorbeeld Joop van Ooijen die stelt: "Het bestaat niet dat wie zich heeft bekeerd tot Jezus twijfels heeft over (het bestaan) van God. Tegen die twijfel ben je bestand als je de Heilige Geest hebt ontvangen." (Schipper, 'Geloofstwijfel').

<sup>44</sup> Zie bijvoorbeeld Dijkstra, 'Twijfel ... 2': 'We hebben allemaal met twijfel of aanvechtingen te maken. Dit komt omdat ons verstand verduisterd is door de zonde en het ongeloof. (...) Twijfel is een macht die de zonde ondermijnt.' Ook wordt K. Schilder geciteerd die stelt dat voor de gereformeerde twijfel zonde is: 'Hij gelóóft allereerst' (Dijkstra, 'Twijfel... 3'). Zie ook Beute, *Ik geloof geloof ik*, 23 voor de reactie van sommigen christenen: 'Je moet gewoon geloven'.

<sup>45</sup> HSV

<sup>46</sup> Á Brakel, *Redelijke godsdienst*, deel II, 650

<sup>47</sup> Overigens prijst Aalders in zijn boek de manier waarop Brakel reageert op de geloofstwijfel die hij tegenkomt: 'Merkwaardig is daarbij de teerheid en het geduld, waarmee deze leidsman zijn patiënten behandelt en hen bezweert niet beneden hun stand te leven' (Aalders, *Twijfel en geloof*, 188). Ook moet worden opgemerkt dat Brakel zich hier richt tot de zogenoemde 'godzaligen', die volgens hem tegen hun wil kunnen twifelen (Á Brakel, *Redelijke godsdienst*, deel II, 641).

<sup>48</sup> Vaak met een verwijzing naar Rom. 4:20. Zie ook bijvoorbeeld Dordtse Leerregels, hfst 5, artikel 11: 'Intussen getuigt de Schrift dat de gelovigen in dit leven tegen allerlei zondige twijfel te strijden hebben en in zware aanvechting dit volle geloofsvertrouwen en deze zekerheid van de volharding niet altijd voelen.'

<sup>49</sup> Dat hoeft dus niet voor alle gevallen te gelden. Als mensen weinig of geen twijfels kennen, betekent dat niet direct dat ze twijfels verdringen.

<sup>50</sup> Zie Beute, *Ik geloof geloof ik*, 45ev. voor een voorbeeld.

<sup>51</sup> Rietkerk, *In dubio*, 18

overal".<sup>52</sup> Hij stelt daarbij dat verboden gedachten, dwanggedachten worden en dat wie niet mag twijfelen, aan alles gaat twijfelen.<sup>53</sup>

Hierbij komen we bij de tweede positie, namelijk dat geloofstwijfel niet direct een tegenstelling hoeft te vormen met het geloof, juist omdat het ook het geloof kan versterken: 'Hoe meer ik mijn vragen en twijfel uitspreek naar God en die vragen meeneem bij het lezen van de Bijbel, hoe meer ik ontdek hoe realistisch en goed geloven eigenlijk is.'<sup>54</sup> Zo gebruikt Wim Rietkerk in navolging van Helmut Thielicke het beeld van een envelop die een boodschap in zich bergt. Om die boodschap te lezen, moet je de envelop wel openmaken.<sup>55</sup> Hoe geloofstwijfel gewaardeerd moet worden, hangt volgens hem af van de soort twijfel. Zo is de Bijbel volgens hem heel venijnig tegenover wilstwijfel, wordt verstandstwijfel gemengd beoordeeld en wordt er heel mild tegen gevoelstwijfel aangekeken, omdat je daar bijna geen kritiek op hoort.<sup>56</sup> De geloofstwijfel kan vergeleken worden met een seismograaf of koortsthermometer die dient als heilzame aanwijzing, zodat duidelijk wordt dat er iets niet in orde is.<sup>57</sup> Hierbij wordt wel vaak opgemerkt dat de geloofstwijfel geen houding moet worden, omdat het kan leiden tot vertwijfeling en ongeloof. Ook wordt er gewaarschuwd voor het koketteren met twijfel en onzekerheid, waarbij het leven een zoektocht blijft en men existentiële geloofsvragen gaat koesteren en achterdochtig wordt over geloofszekerheden.<sup>58</sup>

Bij de derde optie zijn geloof en twijfel geen tegengestelde polen, maar horen ze helemaal bij elkaar. De geloofstwijfel wordt daarbij vooral positief geduid, waarbij ook geen scheiding gemaakt moet worden tussen geloof, ongeloof en twijfel. 'Terwijl dat wat in de wereld ongeloof wordt genoemd, vaak verdrongen geloof is, is dat wat van de zijde der kerk geloof genoemd wordt, dikwijls een verdrongen twijfel', zo citeert Piet Smits.<sup>59</sup> Zo kan twijfel zelfs vereenzelvigd worden met geloof, wanneer het een manier van geloven is 'die mensen helpt echt van onecht te scheiden en inzichten van hoofd naar hart te laten zakken.'<sup>60</sup> De geloofstwijfel wordt dan ook als onmisbaar gezien, waarbij de twijfel soms verkozen wordt boven de zekerheid.<sup>61</sup> Vaak worden er voorbeelden van gelovigen uit de Bijbel en de kerkgeschiedenis genoemd die ook twijfelden, waarbij gesteld wordt dat twijfel bij het leven en het geloof hoort. Zo zegt Jurjen van Houwelingen dat twijfel je echter, nederiger en

---

<sup>52</sup> Beute, *Ik geloof geloof ik*, 30

<sup>53</sup> Volgens Beute hebben onzekerheid, twijfel, kritische vragen aan God een belangrijke plaats in het christelijk geloof en is geloven vooral een keuze maken: 'Twijfel kan verlammen, door een keuze te maken kun je verder komen en ook volhouden.' (Idem, 78).

<sup>54</sup> Idem, 30-31. Ook Sonneveld neemt deze positie in, waarbij hij geloofstwijfel zelfs als noodzakelijk lijkt te zien: 'Alleen als je eerst een periode onzeker bent geweest, is je keuze ook echt doorleefd. Als je slechts volgt wat je hebt aangeleerd, of wat een redenering je vertelt, dan blijven je keuze aan de buitenkant. Twijfel biedt je de kans dat jij ook echt kiest.' (Sonneveld, *Stilte*, 294). Volgens Schuurman suggereert hij hier echter te gemakkelijk dat geloof en twijfel een keuze zijn, die gemaakt kan worden (Schuurman, 'Antwoorden').

<sup>55</sup> Rietkerk, *In dubio*, 18-19. Overigens stelt hij daarbij dat twijfel in de Bijbel in de eerste plaats een gebrek aan vertrouwen is.

<sup>56</sup> Idem, 38.

<sup>57</sup> Aalders, *Geloof en twijfel*, 179: 'Dit geldt ook van den twijfel, die, hoezeer kwaad, aldus opgevat, iets goeds kan uitwerken en zo zijn onvervangbare plaats en onmisbare taak heeft.' Hoekstra merkt op dat hij allerm minst wil ontkennen, 'dat de twijfel nuttig kan zijn en leiden tot verdieping van het geestelijk leven. (...) Toch neemt dit het zondig karakter van den religieuzen twijfel niet weg.' (Hoekstra, *Twijfel*, 67).

<sup>58</sup> Rietkerk, *In dubio*, 18; zie ook: Aalders, *Geloof en twijfel*, 192; Maasland, 'Een tijd van twijfel', 5-6, Hofman, 'Geloof en twijfel', 13: 'We hebben het dan over een voortdurende twijfel, als een al of niet gecultiveerde, ingeslepen levenshouding.'; of Schuurman, 'Omgaan met twijfel': 'Twijfel is niet verkeerd. Zolang het maar geen houding is of eindpunt. Niet zelden is twijfel een vorm van wel willen geloven, maar op de een of andere manier niet kunnen geloven.'

<sup>59</sup> Keir, *Faith and response*, 67, in: Smits, P., *Religieuze twijfel*, 22

<sup>60</sup> Ytsma, *Authentiek*, 19. Zie ook bijv.: Blom, 'God bestaat'.

<sup>61</sup> Zie bijv.: Yancey, 'Faith and doubt'.

sterker maakt.<sup>62</sup> Opvallend is daarbij dat bij deze positieve waarderingen van geloofstwijfel de negatieve kanten van geloofstwijfel, zoals de mogelijke verwarring en het gemis niet altijd genoemd worden.

Bij de derde opties kan ook de eerder genoemde Tomas Halik worden besproken. Voor hem is de ervaring van Gods zwijgen, van Gods verborgenheid in de wereld het uitgangspunt en behoort het tot één van de fundamentele ervaringen van het geloof.<sup>63</sup> Hij pleit daarom ook voor een dialoog met het atheïsme, omdat het ons kan helpen het geloof te zuiveren van 'religieuze illusies'.<sup>64</sup> Het verschil met het atheïsme is het geduld met als drie vormen het geloof, de hoop en de liefde.<sup>65</sup> Geloofstwijfels spelen dan ook een grote rol, als volgens hem het geloof het ongeloof alleen kan overwinnen door het te omarmen.<sup>66</sup> Met zijn aandacht voor de zoekende, die hij verbindt aan de Bijbelse figuur Zacheüs, wil hij laten zien dat ook buiten de kerk mensen een verhouding met God kunnen hebben.<sup>67</sup> Bij hen is sprake van een zogenoemd 'impliciet', 'anoniem' geloof en omdat hun geloof geduldig is, is er sprake van een echt geloof.<sup>68</sup> En juist daarom kan twijfel volgens Tomas Halik een brug zijn tussen geloven en niet-geloven. Hiermee komt de geloofstwijfel in een ander licht te staan, namelijk als middel om de niet-gelovige te begrijpen.<sup>69</sup>

Nu we de drie theologische posities hebben weergegeven, zien we hoe verschillend geloofstwijfel geduid wordt. In dit onderzoek laten we de posities vooralsnog naast elkaar staan met de kritische kanttekeningen die zijn gegeven. Welke plaats en rol geloofstwijfel inneemt heeft alles te maken met de persoonlijke geloofsontwikkeling en geloofscontext, juist daarom is het goed om nu in te gaan op de context van de school en haar identiteits(geschiedenis) om vervolgens in te zoomen op de jongeren zelf en de meerdere contexten waar ze zich in bevinden.

### 1.3. Identiteits(geschiedenis) van de GSR

De Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad, die dit jaar haar 60-jarig bestaan viert, heeft vanaf het ontstaan van de school een nauwe binding gehad met de gereformeerde kerken vrijgemaakt. Als we de identiteitsgeschiedenis van de GSR weergeven, zullen we dan ook eerst weergeven waarom gereformeerde vrijgemaakte scholen zoals de GSR zijn opgericht. De identiteit neemt daarin namelijk een belangrijke, zelfs allesbepalende rol. Vervolgens zullen we globaal de

---

<sup>62</sup> Zie: Van Houwelingen, 'Twijfelen'.

<sup>63</sup> Halik, *Geduld*, 14

<sup>64</sup> Idem, 16

<sup>65</sup> Idem, 11; Hierbij noemt hij overigens ook het religieus fundamentalisme en het enthousiasme van een al te gemakkelijk geloof, omdat ze te snel klaar willen zijn met het mysterie dat God wordt genoemd. Zie ook Riessen, *Verlangen naar God*, 81ev., al hij pleit voor een sceptische theologie waarbij de theologische crisis alles uit heeft te staan met de twijfel aangaande Gods openbaring in onze tijd: 'Maar het is deze twijfel die tevens de weg naar een antwoord openhoudt'. Deze open en sceptische theologie onderscheidt zich namelijk van het postmodernisme, omdat het zich niet afsluit voor transcendente oplossingen. Daarom verwijst hij naar de weg van geloof, hoop en verlangen.

<sup>66</sup> Idem, 48. Het gaat hem erom dat we God daarbij serieus nemen: 'Zelfs bij het religieuze zoeken kunnen mensen op een vreselijk dwaalspoor komen als ze zo in hun eigen zoektocht opgaan dat ze voorbijgaan aan het cruciale feit dat God al naar hen zoekt.' (Idem, 187).

<sup>67</sup> Zie idem, 61, 70: 'die scepticus 'van binnen' hield hen wellicht op afstand van vele uitingen van kerkelijke religiositeit.'

<sup>68</sup> Idem, 184. Hij stelt hierbij dan ook de vragen: 'Is hij die grote dingen in kleine verbergt en die in zwakheid zijn kracht laat zien, niet ook aanwezig in het geloof van hen bij wie het alleen maar zoeken is, een onverzadigde honger naar waarheid en zin en een niet aflatend vragen? (...) En in geloof dat alleen maar de vorm van niet-gearticuleerd verlangen aanneemt? En in geloof waarin meer siddering dan vastigheid is, meer vraag dan antwoord, meer twijfel dan zekerheid?'

<sup>69</sup> Idem, 47: Hij noemt hierbij het voorbeeld van Thérèse die ons inspireert 'tot een geloof dat niet lafhartig voor de uitdaging van het atheïsme wegvluicht in het fort van de zekerheden om dan op een veilige afstand en over een gracht van onbegrip het atheïsme te bestoken met argumenten van militante apologeten.'

ontwikkeling van de identiteit door de jaren heen beschrijven, om tot slot de huidige situatie te beschrijven.

### 1.3.1. Ontstaan

Na de vrijmaking in het jaar 1944 voelden velen zich niet meer thuis in het van origine gereformeerde onderwijs, die zich hadden verenigd in het gereformeerd schoolverband (VGS).<sup>70</sup> Vanaf 1953 werd er daarom de eerste 'vrijgemaakte' school gestart, met in het jaar 1958 de oprichting van de GSR.<sup>71</sup> Daarbij werd de school gezien als dochter van de kerk, met een nauwe verbinding met de ouders, vanwege de ouderlijke verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan de kinderen. Die kwam voort uit de verbondsgedachte, omdat de ouders bij de doop van hun kinderen beloven dat ze in het geloof worden opgevoed. Juist vanwege de gewenste eenheid tussen de gezinnen, de school en de kerk kregen de kerk en de belijdenis een belangrijke plaats in het denken over onderwijs en moest het bestuur en personeel behoren tot de gereformeerd vrijgemaakte kerk. In die zin was het gereformeerde onderwijs dat ontstond een verbijzondering van het protestants christelijke onderwijs te noemen en was het een soort middenweg tussen aan de ene kant het orthodox-protestantse onderwijs, het zogenoemde reformatische onderwijs en aan de andere kant het protestants-christelijke onderwijs.<sup>72</sup>

Inhoudelijk was de gereformeerde identiteit van de school sterk verbonden aan de Bijbel en de gereformeerde belijdenisgeschriften, oftewel de drie formulieren van enigheid.<sup>73</sup> Daarbij wordt de Bijbel als basis en norm gebruik en de belijdenisgeschriften als afgeleide norm. Sommigen zagen de Bijbel ook als handboek voor opvoeding en onderwijs, juist ook omdat modernere pedagogische opvattingen vaak werden afgewezen vanwege een te optimistisch humanistisch mensbeeld.<sup>74</sup> De gereformeerde identiteit is dan ook niet los te zien van het verbond en de doop, juist omdat de ouders

---

<sup>70</sup> Zie Vonkeman, 'Identiteit', 4 en Van Middelkoop, 'Gereformeerd', 8-9 en Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 87-88. De verwijten en tegenstellingen, die mede ontstonden door de kerkelijke breuk, waren vooral die van horizontalisme, vrijzinnigheid, kerkelijke ongebondenheid, samenwerking met andersdenkenden en een verwaterde geloofsopvoeding. Niet alle vrijgemaakten waren overigens vanaf het begin voorstanders van eigen scholen, omdat men graag nog bleef samenwerken met de zogenoemde synodalen. Na 1970, toen er een scheuring in de vrijgemaakte scholen was ontstaan, ontstond er meer de norm dat vrijgemaakte kinderen thuis horen op het gereformeerd vrijgemaakte onderwijs. Blijkbaar waren er voor de oprichters van de GSR als oudste gereformeerd vrijgemaakte middelbare school genoeg redenen om al eerder de school te starten. Overigens begon men met de oprichting van een stichting (Vereniging van Gereformeerde Onderwijzers en Leraren (VGOL)) die het stichten van plaatselijke scholen moest stimuleren en werd er in 1950 begonnen met een kweekschool in Enschede. Later ontstond het Landelijk Verband van Gereformeerde Schoolverenigingen (LVGS), waar ook de GSR toe behoort. In 1960 werd dit nieuwe gereformeerde onderwijs door de overheid als 'eigenstandige' richting erkent. Zie verder: Van der Steeg, 'Ontstaan' of Spoelstra, *Verbondsonderwijs*.

<sup>71</sup> Zie ook: De Muynck, *Goddelijk beroep*, 117ev.: 'De uitspraak van dr. K. Schilder was richtinggevend dat er eigen scholen opgericht zouden moeten worden indien leeruitspraken conflicten zouden geven in de bestaande gereformeerde schoolverenigingen.'

<sup>72</sup> Zie Van Middelkoop, 'Gereformeerd', 8-9 en Van Middelkoop, *Fluit in het venster*, 77: 'Gereformeerd onderwijs wil niet kiezen voor een doperse wereldmijding, maar evenmin voor een seculariserend opgaan in de wereld.' Wel kan hier de vraag worden gesteld of met deze typering recht gedaan wordt aan deze andere stromingen binnen het protestantse onderwijs. Zelf zagen de gereformeerde vrijgemaakten hun onderwijs in lijn met de christelijke onderwijsgeschiedenis van de negentiende eeuw (Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 95).

<sup>73</sup> Dit was overigens niet anders bij de oude gereformeerde scholen: 'De grondslag van de gereformeerde school stond ook niet ter discussie, wel de concrete toepassing ervan. Die bood onvoldoende bescherming tegen de moderne tijdgeest (Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 99).

<sup>74</sup> De kritiek op de onderwijsvernieuwingen waarbij het kind meer centraal kwam te staan en nieuwe pedagogische inzichten werden geïntegreerd was in wezen ook een identiteitskwestie: 'De oude school, met veel ruimte voor geloofs- en kennisoverdracht, paste beter bij het gedachtegoed van deze radicalen dan de nieuwe school, met haar nadruk op de ontplooiing van het individuele kind' (Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 91).

bij de doop van hun kinderen hadden beloofd om te onderwijzen en te doen onderwijzen in de leer van de kerk. Bij dit zogenoemde verbondsonderwijs werd de nadruk dan ook sterk gelegd op overdracht van het gereformeerde geloof, want juist in het onderwijs moest de doorgaande reformatie zichtbaar worden gemaakt.<sup>75</sup> Na een aantal jaren werd de identiteit van het gereformeerd vrijgemaakte onderwijs verder uitgewerkt in de discussienota *Taak en toerusting* (1986) die als leidraad kon dienen op school.<sup>76</sup> Ook hier wordt zichtbaar dat de gereformeerde identiteit zich onderscheidt door de sterke binding aan de gereformeerde vrijgemaakte kerk en de nadruk op het verbond.<sup>77</sup>

Met betrekking tot het onderzoeksonderwerp is het van belang om te zien hoe de gereformeerde vrijgemaakten zich vanuit deze gereformeerde identiteit wilde verhouden tot geloofstwijfel, levensvragen en de huidige geseculariseerde cultuur. Daarbij beschreef men allereerst de plaats en taak van de mens in de wereld van God, omdat Gods schepping als zodanig positief benadert mag en moet worden, terwijl men negatief stond tegen de zonde die in de wereld werkt en heerst. Daarom is er ook sprake van antithese, omdat er een tegenstelling is 'tussen de christen die God weer mag dienen en de ongelovige die opstandig blijft.'<sup>78</sup> De samenleving werd ook als post-christelijk getypeerd, waardoor de leerlingen in een haast volledig geseculariseerde samenleving komen te staan, zo werd gesteld.<sup>79</sup> Daarom wilde men dat ze als gelovigen werden toegerust om weerbaar hun levens taken te vervullen.<sup>80</sup> Die weerbaarheid omvat drie componenten: 'grondige kennis van zaken bezitten', 'normatieve attitude', oftewel een bijbels genormeerde positie keuze, en tot slot 'de bereidheid en geloofsmoed om te functioneren als levende getuige van Christus'.<sup>81</sup> Opvallend hierbij is dat er niet gesproken wordt over mogelijke twijfels en levensvragen bij de leerlingen zelf.

### 1.3.2. Ontwikkelingen

Overigens behoorde bovenstaande vorming en toerusting met het oog op de toekomstige plaats in de maatschappij er niet vanzelfsprekend vanaf het begin bij, maar paste het bij nieuwe ontwikkelingen binnen het gereformeerde vrijgemaakte onderwijs, waarbij het kind en zijn of haar leefwereld meer centraal kwam te staan.<sup>82</sup> Daarmee ging dit onderwijs zich minder onderscheiden van de protestants-christelijke scholen, hoewel de sterk aan de kerk gerelateerde schoolidentiteit in

---

<sup>75</sup> Zie verder: Van der Steeg, 'Ontstaan' en Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 148: 'Voor de voorstanders van het vrijgemaakt onderwijs was het beklemtonen van de doorgaande reformatie van het publieke leven, genormeerd van vanuit de vrijgemaakte kerk, een belangrijke steun in de rug om meer vrijgemaakten te winnen voor het vrijgemaakte onderwijs.' En: Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 174ev.

<sup>76</sup> WVVO, *Taak en toerusting*. Zie voor de aanleiding en het ontstaan van deze discussienota: Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 233. Zie overigens ook de eerder verschenen bundel: Kisjes & Velde eds., *Het gereformeerd onderwijs*.

<sup>77</sup> WVVO, *Taak en toerusting*, 6, 12. Overigens is het dan ook logisch dan vanuit reformatoische hoek juist deze twee elementen worden bekritiseerd, hoewel de rest van de nota positief wordt gewaardeerd (Vogelaar, 'Taak en toerusting', 31). Zie De Muynck, *Goddelijk beroep*, 111ev. voor een verdere uitwerking van de gereformeerde vrijgemaakte spiritualiteit.

<sup>78</sup> WVVO, *Taak en toerusting*, 11. Deze antithese tussen geloof en ongelooft gaat terug op A. Kuyper. De gereformeerde vrijgemaakten vonden dat dit onderscheid aan het verdwijnen was binnen het protestants-christelijk onderwijs (Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 88).

<sup>79</sup> WVVO, *Taak en toerusting*, 25

<sup>80</sup> Dit werd uitgewerkt in de vorm van de zogenoemde 'begeleide confrontatie': 'De leerlingen konden kennis opdoen over de moderne cultuur onder goede begeleiding' (Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 231).

<sup>81</sup> Idem, 25-26. Zie verder ook: Van Middelkoop, 'Gereformeerd', 28-38

<sup>82</sup> Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 230ev., met name 234: 'De christelijke gezinsopvoeding werd wat betreft de opleiding tot de taak in de wereld vervolgd op school. De leerling werd opgeroepen God en zijn naaste te dienen. Dat gebeurde door nadruk te leggen op de vormingskant van de school en de ontwikkeling van wat iedere leerling aan mogelijkheden meebracht. Er mocht meer gesproken en gedacht worden vanuit de ontwikkeling van het kind. Het voortgezet onderwijs mocht een brug slaan naar de moderne samenleving, maar wel in een kritische deelname.'

stand bleef.<sup>83</sup> De schoolidentiteit was in de jaren tachtig dan ook minder stellig strijdbaar en meer open naar de samenleving, juist ook door haar toenemende vanzelfsprekendheid.<sup>84</sup> In deze jaren brokkelde de verzuiling in Nederland steeds verder af. Gereformeerd vrijgemaakte ouders kozen dan ook minder vanzelfsprekend voor een gereformeerde vrijgemaakte school en de brede steun vanuit de kerkgemeenschap voor de school door lidmaatschap van de schoolvereniging begon af te nemen. Ook ontstond er in de daaropvolgende jaren door de veranderende relatie met andere christenen en de seculariserende cultuur steeds meer zelfkritiek en brak de zuil van binnenuit open.<sup>85</sup> Daardoor was het ook voor niet-gereformeerd vrijgemaakte leerlingen mogelijk om op school te komen, hoewel hun ouders wel de gereformeerde visie moesten onderschrijven.<sup>86</sup> Bij 'De kerk' werd namelijk niet meer exclusief gedacht aan de gereformeerde kerk vrijgemaakt, maar meer aan 'een kerk in de gereformeerde traditie'. De vraag naar de eigenheid van het gereformeerd onderwijs bleef dan ook sterk in de aandacht. Zo schreef Huib van Leeuwen<sup>87</sup> rond het 50-jarig bestaan van het gereformeerd onderwijs een boekje met de titel 'Een kostbaar bezit', waarbij ook de praktische doorvertaling centraal staat. Er wordt dan ook gewezen op de leerkrachten als dragers van de identiteit en het Bijbelonderwijs wat wordt gegeven.<sup>88</sup> Het gereformeerde onderwijs is daarbij geen plusje naast het onderwijs dat op allerlei andere scholen gegeven wordt, maar het is in zichzelf meer dan het andere onderwijs, omdat opvoeding en onderwijs gericht is op het opvoeden voor God en Zijn dienst.<sup>89</sup> Duidelijk is dat het normatieve argument dat kinderen behoren te worden opgevoed in de sfeer van de kerk en moeten worden onderwezen naar de leer van de kerk nog steeds bepalend was, omdat de verbinding tussen gezin, school en kerk niet veranderd was.<sup>90</sup> Hierbij kan de vraag gesteld worden of het helemaal zo was, omdat de vanzelfsprekende loyaliteit richting de eigen gereformeerde organisaties plaats maakte voor een beoordeling waarbij naast de identiteit ook kwaliteit en performance gingen meewegen. De keuze voor het gereformeerde onderwijs werd dan ook niet

---

<sup>83</sup> Idem, 235.

<sup>84</sup> Idem, 241. Spoelstra stelt dan ook: 'De gedeelde identiteit was nog geheel intact, maar werd vanzelfsprekender en daardoor minder een levend ideaal. Het eigene van de vrijgemaakte school zou wegvallen op het moment dat er geen sprake meer zou zijn van een gedeelde levensbeschouwelijke aan de kerk gerelateerde schoolidentiteit.' (Idem, 236). Er was volgens hem geen invulling van dit identiteit met een eigen onderwijskundige visie en een daarbij behorende pedagogiek en didactiek: 'Het eigen van het vrijgemaakt onderwijs blijft daarom grotendeels onbeantwoord' (Idem, 246).

<sup>85</sup> Volgens James Kennedy begon in de jaren tachtig de ontwikkeling dat het zelfgekozen georganiseerd isolement in kracht afnam (Kennedy, 'Tegencultuur', 315). Als mogelijke oorzaken wijst hij op het opkomen van een nieuwe generatie, de invloed van jonge intellectuelen die nieuwe verbindingen zochten met denkbeelden en christenen uit andere kerken, de materiële welstand, de veranderingen in de maatschappij en de marginalisatie van het orthodox-protestantse christendom waardoor men zich aansloot bij interkerkelijke organisaties. Hij spreekt daarom van een vrijgemaakte omwenteling (Idem, 317). Zie ook: Schulte, 'Rapport', 320ev.. en De Muynck, *Goddelijk beroep*, 95: 'Veel zaken dien in de eerste decennia na de Vrijmaking voor de vrijgemaakt gereformeerden typerend waren, hebben recent veel van hun betekenis verloren. Te denken valt aan de opvatting over het ware-kerk-zijn, de antithese en samenwerking met andersdenkenden en de noodzaak van de zogenaamde doorgaande reformatie.'

<sup>86</sup> Op de GSR was er dan ook het toelatingsbeleid dat bij leerlingen die niet tot de gereformeerd vrijgemaakte of christelijk gereformeerde kerk hoorde een extra toelatingsprocedure was.

<sup>87</sup> Sinds 1974 docent wiskunde en natuurkunde en tegenwoordig vooral schoolleider met o.a. identiteitsontwikkeling, professionalisering en kwaliteitszorg als speciale taken op de GSR.

<sup>88</sup> Leeuwen, *Kostbaar bezit*, 20-21

<sup>89</sup> Idem, 23: 'Er wordt namelijk op de gereformeerde school serieus werk gemaakt van de opdracht die besloten ligt in de doop van pasgeboren kinderen. Er wordt op een Bijbelse manier aangekeken tegen kinderen, die in zonde ontvangen en geboren zijn en dus van zichzelf geen haar beter zijn dan wie dan ook; maar die God aan gelovige ouders gegeven heeft als een kostbaar bezit, om ze op te voeden voor Hem, voor Zijn dienst. Dáár is de opvoeding en het onderwijs op gericht. Daarin heeft de gereformeerde school zijn unieke plaats.'

<sup>90</sup> Idem, 63

altijd meer als vanzelfsprekend gezien.<sup>91</sup> En binnen het gereformeerde onderwijs kwam er meer aandacht voor de (geloofs-)ervaring en oriënteerde men zich minder op de formele geloofsbelijdenissen. Zo steekt men bij het 'basisdocument gereformeerd onderwijs' (2006) niet direct in bij de belijdenisgeschriften, maar bij een gereformeerde geloofsbeleving.<sup>92</sup> Daarbij staat Christus centraal: 'In het doordenken, beleven en vormgeven van de gereformeerde identiteit gaat het er ten diepste om dat Jezus Christus centraal wordt gesteld, in de kracht van de Geest, tot eer van de Vader'.<sup>93</sup>

Eerst was er dan ook sprake van een zogenoemde deductieve grondslag-identiteit, waarbij men op basis van een formele, statutair vastgelegde grondslagbepaling streefde naar het geven van een uitwerking in de alledaagse onderwijspraktijk. Daarna kwam er steeds meer nadruk te liggen op een inductief beleefde identiteit, die niet verbonden is aan het geheel van de gereformeerd vrijgemaakte scholen, maar afhankelijk wordt van iedere aparte school.<sup>94</sup> Daarbij gaat men uit van het principe dat een school geen identiteit heeft, maar krijgt en dat niet alleen een formeel document bepalend is: 'Alle keuzes van leerkrachten, alle omgang van leerkrachten en leerlingen met elkaar, van leerkrachten onderling, van leerlingen onderling vormen een onderdeel van de identiteit van de school'.<sup>95</sup> Binnen de LVGS leidde de ontwikkeling tot het in zekere zin loslaten van de triangel, school, gezin en kerk, waar de school niet bij uitstek als een geloofsgemeenschap wordt gezien en de school als geloofsopvoeder meer naar de achtergrond raakte.<sup>96</sup> Zo wordt de school vooral ook als waardengemeenschap gezien, waarbij de apostolische geloofsbelijdenis als breed gedragen basisdocument wordt gebruikt.<sup>97</sup> Vanwege de verbreding van de doelgroep adviseert men dan ook aan de scholen om de grondslag en formele identiteit hieraan aan te passen.<sup>98</sup> De officiële binding met de gereformeerd vrijgemaakte kerk werd ontbonden.

Vanwege deze nieuwe richting is men dan ook onder leiding van Roel Kuiper begonnen met een project met als titel 'Identiteit als sterk merk'. Men wil daarbij op het gebied van identiteit 'meer samenhang, focus, nieuwe betrokkenheid en ondersteuning te organiseren voor gereformeerde/protestants-christelijke/evangelische scholen die zich hierin herkennen en willen aansluiten'.<sup>99</sup> Daarbij werd een theologie voor christelijk onderwijs geschreven met de titel 'scholen in de ruimte van Gods Koninkrijk'.<sup>100</sup> Opvallend is daarbij de constatering dat de interne secularisatie onder christenen in Nederland in de huidige identiteitsdocumenten van de verschillende scholen min of meer onzichtbaar blijft, hoewel ze wel een sterke ontwikkeling hebben doorgemaakt ten opzichte van het verzuilde verleden. Juist daarom wil men zich inzetten voor 'persoonlijke vorming in een

---

<sup>91</sup> Vonkeman, 'Identiteit', 6. Zie voor de overige ontwikkelingen binnen de gereformeerd vrijgemaakte kerk par. 1.2.2.

<sup>92</sup> Zie: [www.lvgs.nl/wp-content/uploads/downloads/2013/Identiteit/basisdocument\\_gereformeerd\\_onderwijs\\_70628086.pdf](http://www.lvgs.nl/wp-content/uploads/downloads/2013/Identiteit/basisdocument_gereformeerd_onderwijs_70628086.pdf) [31-7-2018], hoewel de formulieren van enigheid wel worden genoemd.

<sup>93</sup> Idem, 2. Gereformeerd betekent hierbij in essentie niets anders dan 'christelijk'.

<sup>94</sup> Vonkeman, 'Identiteit', 7

<sup>95</sup> Idem, 9

<sup>96</sup> Westert, 'School'.

<sup>97</sup> Westert, 'Toekomstagenda', 5,10. Hierbij is dan ook sprake van toenadering met het zogenoemde evangelische onderwijs.

<sup>98</sup> De ontwikkelingen leverde heel wat kritiek op, zie bijvoorbeeld:

[http://www.werkenaaneenheid.nl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=564:een-voorstel-voor-het-definitieve-einde-van-gereformeerd-onderwijs-binnen-lvgs&catid=122:geloofsafval-analyse-a-bestrijding&Itemid=323](http://www.werkenaaneenheid.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=564:een-voorstel-voor-het-definitieve-einde-van-gereformeerd-onderwijs-binnen-lvgs&catid=122:geloofsafval-analyse-a-bestrijding&Itemid=323) [31-juli 18].

<sup>99</sup> Zie voor meer informatie: <https://www.lvgs.nl/identiteit-als-sterk-merk/> [31 juli 18].

<sup>100</sup> Huttinga, *Koninkrijk*.

levende christelijke gemeenschap'.<sup>101</sup> Daarbij wordt er gepleit voor een contrastgemeenschap en het opnieuw verdisconteren van zonde en gebrokenheid.<sup>102</sup> Het geloof dat gedeeld wordt op een christelijke school wordt omschreven als een 'multifocaal gedeeld verhaal dat je kunt samenvatten als samen leven Gods Koninkrijk', waarbij steeds wordt teruggekeerd naar de Bijbel als bron.<sup>103</sup> Dit in tegenstelling tot de vroegere identiteitsverwoordingen binnen het gereformeerd vrijgemaakte onderwijs, waarbij vooral de doop, het verbond, de Bijbel en de leer van de kerk duidelijk als norm werden genoemd.<sup>104</sup>

Met het oog op het onderwerp van dit onderzoek is het duidelijk dat er meer aandacht is voor het christen zijn in een seculiere context, waarbij wordt geconstateerd dat de theologische horizon in onze samenleving verdwenen is.<sup>105</sup> Als reactie daarop wordt dan ook rust en radicaliteit geadviseerd, waarbij christenen de vormende kracht van hun 'alternatieve liturgie' serieus nemen, waarbij geoefend wordt in verlangen naar God.<sup>106</sup> Dit theologische narratief moet wel merkbaar en voelbaar doorsijpelen in alle facetten van de onderwijspraktijk, waarbij kernwaarden een belangrijke rol spelen bij het reflecteren op identiteit.<sup>107</sup>

### 1.3.3. Huidige situatie op de GSR

In het afgelopen jaar heeft de schoolleiding op de GSR dan ook vier kernwaarden geformuleerd die richtinggevend zijn: nieuwsgierigheid, geloof delen, resultaat en liefde.<sup>108</sup> Tegelijkertijd zit de school in een transitieproces wat betreft de identiteit.<sup>109</sup> De van oorsprong gereformeerd vrijgemaakte school heeft de exclusieve binding met die kerk ook ontbonden, zoals in het nieuwe profiel 'voor en door christenen' wordt aangegeven, hoewel men wel de verbinding met het gereformeerde verleden wil behouden en in zekere zin van de identiteitsdragers wordt verwacht dat ze lid zijn van een

---

<sup>101</sup> Idem, 11

<sup>102</sup> Idem, 18

<sup>103</sup> Idem, 23. Dit wordt concreet ingevuld door de vijf geloofskernen: 1 God zelf 2 De wereld als schepping 3 Een gebroken wereld 4 Jezus Christus en 5 De Heilige Geest.

<sup>104</sup> Wel wordt de school bewust als identiteitsgemeenschap beschreven, waarbij de christelijk geloof gebaseerd is op de Bijbel en gevoed wordt door de kerk als gemeenschap van gelovigen, de leerlingen als kinderen van God gevormd worden in het christelijk geloof, de wereld vanuit dat geloof ontdekken, erover leren en zelfstandig worden in verantwoordelijkheid en dienstbaarheid aan God, mens en samenleving (Kuiper, *Visiedocument*, 7-8). Zie verder een uitgewerkt identiteitsdocument: Idem, 25.

<sup>105</sup> Idem, 28

<sup>106</sup> Idem, 31: 'Als je christelijke scholen voorstelt als oefenplaatsen van Gods koninkrijk betekent dat dus nadrukkelijk niet dat je daarmee de ontwikkelingsruimte van het kind inperkt in het kader van een theologische voorgekauwd eindproduct.' Wel is hierbij opvallend dat er inclusief gedacht wordt, omdat er gesproken wordt over de kinderen als 'kinderen van God' en 'burgers van het Koninkrijk van God' met daarbij een concrete invulling. De vraag blijft daarom welke rol geloofstwijfels kunnen spelen in het beschreven proces.

<sup>107</sup> Idem, 34. In het document Kuiper (e.a.), *Bloeien* geeft men een pedagogisch-onderwijskundige 'basistheorie' en concrete uitwerking voor expliciet christelijk onderwijs. De school wordt daarbij gezien als geloofs-, pedagogische- en morele gemeenschap gezien

<sup>108</sup> Zie de schoolgids en gsr.nl.

<sup>109</sup> Op dit moment is er nog geen nieuw uitgewerkt schoolplan (de huidige loopt van 2013-2017) met daarin een vernieuwde weergave van de identiteit van de school. Wel worden er binnen de school identiteitsbijeenkomsten georganiseerd met input van het project sterk merk, zoals hierboven geschreven. Daarbij gaat het met name om de doorwerking van de christelijke identiteit in de school. Onduidelijk is in hoeverre het identiteitsplan (2014) nog leidend is binnen de organisatie. Daarin wordt als identiteit genoemd: 'We oriënteren ons op wat de drie-ene God doet van schepping tot herschepping. God kiest voor Zijn kinderen en wij antwoorden Zijn liefde en mogen dankbaar leven vanuit vertrouwen dat God ons leven leidt. Er ligt een accent op de eer van God en op Zijn genade. Hierbij past een levensstijl van navolging van Jezus, een stijl van dienstbaarheid aan God en de naaste' (Klapwijk, 'Identiteitsplan').



kerkgemeenschap in de gereformeerde traditie.<sup>110</sup> Daarbij wil men dat de school bijdraagt aan de christelijke opvoeding en baseert men zich in alles op de Bijbel 'omdat dat Gods geïnspireerde en gezaghebbende Woord is. We weten ons met elkaar verbonden in het christelijk geloof, zoals dat kort en krachtig is verwoord in de Apostolische Geloofsbelijdenis. Als kinderen van God weten we dat we elke dag mogen leven van Zijn genade.'<sup>111</sup> De school wil dan ook onderwijs en vorming bieden om de jongeren voor te bereiden op hun plaats in de samenleving, waarbij men er op gericht is de door God gegeven gaven en talenten te ontwikkelen.<sup>112</sup> Als motto heeft de school dan ook: 'Inspireren tot leren', waarbij de medewerker als identiteitsdragers zich laten inspireren door Gods Woord en door hun houding de liefde van Christus doorgeven aan de leerlingen en elkaar.<sup>113</sup>

Kortweg kan de GSR als een inclusieve school wat betreft de christelijke identiteit getypeerd worden, in verbondenheid aan de eerder geschetste gereformeerde onderwijs traditie, waarbij de leerlingen als kinderen van God worden gezien die worden voorbereid op een plaats in de samenleving. Dat roept dan ook de vraag op in hoeverre de leerlingen zelf ruimte ervaren om in deze onderwijscontext hun mogelijke geloofstwijfels te delen. Voordat daar een antwoord op wordt gezocht, wordt er eerst gekeken naar de bredere maatschappelijke context waar de leerlingen zich in bevinden. Om vervolgens te zien hoe de jongeren zich verhouden tot deze contexten met het oog op geloofstwijfels.

#### 1.4. Jongeren, geloof en context

Postmoderne jongeren 'bricoleren' hun eigen religieuze identiteit bij elkaar in onze tijd, waarin 'tal van vormen van geloof en spiritualiteit van uiteenlopende religieuze snit' opbloeien, zo stelt Jan Marten Praamsma aan het begin van het boekje 'Klassikaal geloven'.<sup>114</sup> Of hiermee ook helemaal recht gedaan wordt aan de leerlingen op de GSR is de vraag. Wel laat hij hiermee zien dat we ons bij het typeren van de jongeren in hun context niet moeten blindstaren op het secularisatieverhaal.<sup>115</sup>

##### 1.4.1. Fragmentarisatie

Wel kunnen we constateren dat er over het algemeen sprake is van fragmentarisatie in de leefwereld van de jongeren en dat zal niet minder gelden voor de leerlingen op de GSR. Hun wereld is opgedeeld in compartimenten en voor elk van die compartimenten gelden weer andere normen en waarden. Dat komt doordat het grote samenhangende verhaal is verdwenen, waardoor de jongeren een coherent interpretatiekader van de wereld kunnen missen.<sup>116</sup> Dit betekent dat ze aan de ene kant

---

<sup>110</sup> Bij de aanmelding van nieuwe leerlingen vinden er identiteitsgesprekken plaats, waarbij men verwacht dat ouders een weloverwogen keuze maken voor gereformeerd voorgezet onderwijs, kerkelijk meelevend zijn en de Bijbel als richtlijn voor het leven aanvaarden (Klapwijk, 'Identiteitsplan'). Wat betreft het personeel is er geen restrictie wat betreft kerk meer, hoewel en wel verwacht dat het personeel achter de uitgangspunten en doelstellingen staat.

<sup>111</sup> Zie Klapwijk, 'Schoolgids', 8. Binnen de school en schoolvereniging is er discussie over de grondslag en de statuten van de schoolvereniging, omdat alleen leden van de gereformeerd vrijgemaakte school nog lid mogen zijn. Zie verder: Meijer, 'Schoolvereniging'.

<sup>112</sup> Binnen de school is er de GSR-academie die zich bezig o.a. bezighoudt met identiteit in uitvoering. Ook wordt er met andere gereformeerde scholengemeenschappen samengewerkt door middel van het GeReformeerd IdentiteitsPlatform (GRIP, zie [www.grip-g4.nl](http://www.grip-g4.nl) [1 augustus 2018]) waardoor lesmateriaal en dagopeningen wordt gemaakt. Zie ook [www.ienknetwerkt.nl](http://www.ienknetwerkt.nl) [1 augustus 2018] voor een breder platform waarin de GSR participeert.

<sup>113</sup> [www.gsr.nl/Algemeen/Voor\\_en\\_door\\_christenen/Identiteit](http://www.gsr.nl/Algemeen/Voor_en_door_christenen/Identiteit) [geraadpleegd op 1-8-18].

<sup>114</sup> Praamsma, *Klassikaal geloven*, 9. Zo wijst hij op het 'nieuw religieus verlangen' in een 'postseculiere samenleving'.

<sup>115</sup> Zie ook par. 1.2.4 en Latré & Vanheeswijck, 'Secularisatie', 131ev. die ook stellen dat religie een belangrijke rol blijft spelen voor jongeren. 'Jongeren vertonen een nieuwe ontvankelijkheid voor het religieuze. (...) Ze zijn gemakkelijk aanspreekbaar, ongedwongen en onbezoedeld, klaar voor nieuwe zingevingsimpulsen' (Roebben, *Godsdienspedagogiek*, 56).

<sup>116</sup> Van Dijk, *Hunkerende generatie*, 33 en bijvoorbeeld: Hansen-Staszynski, 'Generatie F'.

heel betrokken op het geloof kunnen zijn in een gelovige context, maar in een andere context geen enkele verbinding met het christelijk geloof maken. Ook kunnen daardoor allerlei tegenstrijdige opvattingen over het geloof aanwezig zijn. Het heeft alles te maken met de postmoderne belevingscultuur waar ze in opgroeien, die wordt gekenmerkt door individualisering, pluralisering en onttraditionalisering, waarbij niet meer de rationele argumenten, maar de ervaring en beleving bepalend zijn.<sup>117</sup>

Bert Roebben spreekt in dit verband over het 'optiekarakter van het christelijk geloof', omdat het één optie naast vele geworden is. Aan de ene kant kan dit minder betrokkenheid op de kerk en geloof of zelfs kerkverlating als gevolg hebben. Aan de andere kant, zo laat Roebben zien, wordt het christelijk geloven een bewuste keuze, 'resultaat van overleg na verdiepte kennismaking'.<sup>118</sup> Volgens hem hunkeren jonge mensen dan ook naar 'levensperspectieven die coherent en zinnig zijn, die érgens over gaan'.<sup>119</sup> Deze ontwikkelingen in de samenleving en bij jongeren kunnen leiden tot 'believing, without belonging' en vervolgens tot 'vicarious religion', zoals dat in het Engelse taalgebied genoemd wordt.<sup>120</sup> Dit betekent dat ze niet langer willen behoren tot kerkelijke instituten, maar wel degelijk met religie en zingeving bezig zijn.<sup>121</sup> Daarbij horen vervolgens dan ook plaatsvervangende religieuze activiteiten als uitingen bij. Terwijl er eerst sprake was van verplichtingsreligie, ontstaat er nu consumptiereligie, waarbij de religie gebaseerd is op keuze in plaats van geboorte.<sup>122</sup> Nu zal dat laatste wellicht minder gelden voor de leerlingen op de GSR, aangezien de meesten met hun ouders mee naar de kerk gaan en ook op een christelijke school zitten.<sup>123</sup> Tegelijkertijd is er wel de vraag op welke manier ze verbonden blijven aan het geloof en de kerk, als het plichtmatige karakter op latere leeftijd gaat ontbreken.

#### 1.4.2. Hunkerende generatie

In ieder geval is er geen eenduidig beeld te geven van de relatie tussen jongeren en geloof. Onder leerlingen zal er dan ook verschil zijn in hoe ze zich verhouden tot het geloof en welke rol geloofstwijfel daarin inneemt. De lector identiteit van het Hoornbeeck College, Wim Fieret, gebruikt in dit verband de driedeling: verbinder, schakelaar, ontkoppelaar.<sup>124</sup> Een verbinder is daarbij iemand die op een serieuze manier probeert zijn dagelijks leven te verbinden met de waarden en normen van de Bijbel, waarbij de Bijbel de bron is die voor zijn leven van betekenis is. Een schakelaar wordt

---

<sup>117</sup> Van Dijk, *Hunkerende generatie*, 25 en Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 46. Osmer en Schweitzer omschrijven het postmodernisme als samenstelling van culturele en intellectuele elementen als antwoord daarop met radicaal pluralisme als gevolg. Ook zij wijzen erop dat het zorgt voor losstaande systemen of 'leefwerelden', waardoor de moderne mens verschillende rollen heeft. Ze zien daarbij een taak voor religieuze onderwijzers om een verbinding te leggen tussen religies en de veelvuldige moraliteiten en identiteiten van iedere dag. Religie heeft volgens hen ook een vormende kracht: 'Religions offer alternative visions of what the future can and should be, and religious education therefore can help shape the twenty-first century.'<sup>117</sup>

<sup>118</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 46

<sup>119</sup> Idem, 109

<sup>120</sup> Zie: Latré & Vanheeswijck, 'Secularisatie', 142ev. en Dave, 'From believing', 165ev. Schipper beschrijft dat de kerk daarbij een soort 'service-instituut' kan worden (Schipper, *Kerk*, 26).

<sup>121</sup> 'In de ontzuilde samenleving is het maatschappelijk draagvlak van het institutionele cultuurchristendom erg versmald. Geloof is een kwestie geworden van persoonlijke keuze in plaats van maatschappelijke vanzelfsprekendheid. Dat deze geloofskeuze niet steeds als een evidentie mag beschouwd worden, bewijst het feit dat jongeren soms aangeven beschaamd te zijn publiekelijk hun gelovig engagement uit te spreken' (Onbekend, 'Tienerogen'). Zie ook: Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 96ev.

<sup>122</sup> Dave, 'From believing', 173ev.

<sup>123</sup> Wat betreft de school zelf is er in zekere zin wel sprake van een ontbinding van de relatie met de kerk en dan met name de gereformeerd vrijgemaakte kerk, hoewel dat niet direct hoeft te betekenen dat de kerk geen betekenis meer heeft voor de school en andersom. Zie verder par. 1.3.3

<sup>124</sup> Fieret, *Verbinders*, 20. Hierin moet worden meegenomen dat het om een reformatorische context gaat.

daarbij gezien als iemand die switcht tussen de Bijbelse en niet-Bijbelse waarden en normen, waarbij de Bijbel één van de bronnen is die voor zijn leven van betekenis is. En tot slot is er de ontkoppelaar, voor wie de Bijbel vrijwel geen betekenis meer heeft voor het dagelijks leven. Nu is er binnen elke categorie een zekere diversiteit, kunnen jongeren in deze leeftijd blijvend veranderen en is er soms ook sprake van een meervoudige identiteit waar deze categorisering geen recht aan doet. Wel laat het zien dat er onder de leerlingen een grote diversiteit kan zijn wat betreft hun relatie en verhouding met geloof.

De huidige cultuur van zelfvervulling en zelfontplooiing kan ervoor zorgen dat jongeren mentale druk ervaren om keuzes te maken, juist ook op godsdienstig gebied.<sup>125</sup> Dat heeft ook te maken met de angst die er kan leven om iets te missen in deze informatiemaatschappij waar bewijsbaarheid, maakbaarheid en berekenbaarheid gelden. Hierdoor kunnen jongeren minder vragen gaan stellen bij het leven en meer bij de waan van de dag leven.<sup>126</sup> Toch hunkeren jongeren toch ook naar radicaliteit en authentieke voorbeeldfiguren.<sup>127</sup> Ze staan namelijk minder kritisch tegenover religie en staan er meer open voor.<sup>128</sup> Daarbij zitten ze niet te wachten op volwassenen die hen met een kluitje in het riet sturen en het hen zelf laten uitzoeken: 'Men probeert jongeren met trucs weer op het (althans in de ogen van volwassenen) juiste spoor te krijgen, maar vergeet dat ze hunkeren naar *inter-esse*, begrepen als tussen-hen-gaan-staan en acht op hen slaan, in al hun schamelheid en gebrokenheid, én in hun verlangen om te groeien'<sup>129</sup> Dat zal bij de leerlingen op de GSR niet anders zijn. Daarom zullen we nu bespreken in hoeverre ze ruimte ervaren om hun geloofstwijfels te bespreken.

## 1.5. Enquêteresultaten

Begin dit jaar bracht Alpha-Youth in samenwerking met EO Beam een onderzoek uit onder 875 christelijke jongeren over geloofstwijfel en levensvragen. 80% van de jongeren gaf aan weleens te twijfelen aan hun geloof. Het onderzoek is echter sterk gerelateerd aan de kerk. De school met docenten, mentoren en klasgenoten werd niet eens genoemd als optie om er geloofstwijfels te delen. Dat gaf extra reden om op de GSR een enquête uit te zetten onder voorexamenklassen havo

---

<sup>125</sup> Els van Dijk stelde op een symposium dat we geobsedeerd zijn door geluk. Daardoor denken jongeren dat het leven maakbaar is, dat ze succes moeten hebben en de beste moeten zijn. Ze ziet daarom weinig verlangen om vrucht te dragen en in deze wereld van betekenis te zijn. Eerder constateert Els van Dijk dat jongeren tegen de toekomst opzien en dat er weinig ruimte is voor pijn en verdriet, voor zelfverloochening (Onbekend, 'Cultuur'). Zie ook: Van der Geest, 'Mentale druk'.

<sup>126</sup> Schipper, *Kerk*, 34; Van Dijk, *Hunkerende generatie*, 57 en 77: 'De autonomie en zelfredzaamheid van jongeren is in een aantal gevallen doorgeschoten naar geestelijke richtingloosheid'. Spangenberg en Lampert constateren hierbij dat er een tweedeling ontstaat tussen de pragmatici die zelfredzaam en assertief zijn en de buitenstaanders die minder goed kunnen omgaan met de vrijheid en verantwoordelijkheid (Spangenberg & Lampert, *Grenzeloze generatie*, 197ev.)

<sup>127</sup> Matthijs den Dekker wijst hierbij op het 'moralistic therapeutisch deïsme' bij veel Amerikaanse jongeren, waarbij de kern van hun geloof inhoudt dat ze een goed persoon willen zijn, manieren vinden om zichzelf beter te voelen en een besef hebben dat God bestaat, hoewel deze God zich nauwelijks bemoeit met het dagelijks leven. Hierbij is maar weinig ruimte voor het niet goed voelen, levensvragen en twijfels. (Dekker, 'Verlangen naar meer'). In dezelfde lijn liggen de gedachten van Paul Visser die spreekt over het geloof bij een opgroeiende generatie waarbij Jezus op voorhand je beste vriend is: 'De gevolgen daarvan zie ik om me heen: geloof als het sluitstuk van een redenering, zonder daadwerkelijke bekering, zonder 'goede strijd' om met God in het reine te komen. Een geloof 'van horen zeggen', zonder zelf zijn overtuigende stem te hebben vernomen. Een geloof dat je jezelf voor een appel en een ei hebt eigengemaakt. (...) Een geloof dat niet op leven en dood is verworven, wordt niet als een kostbaar geschenk gekoesterd. Het is niet bestand tegen de kritische vragen van een wereld die het zonder God ook prima voor elkaar heeft. Het is evenmin opgewassen tegen de harde werkelijkheid van alledag, waarin je vaak bitter weinig van God gewaar wordt.' (Visser, 'Kerkgangers') Hier kan uiteraard ook de identiteitsontwikkeling bij betrokken worden, zoals we later zullen doen. Voor nu, zie: Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 160.

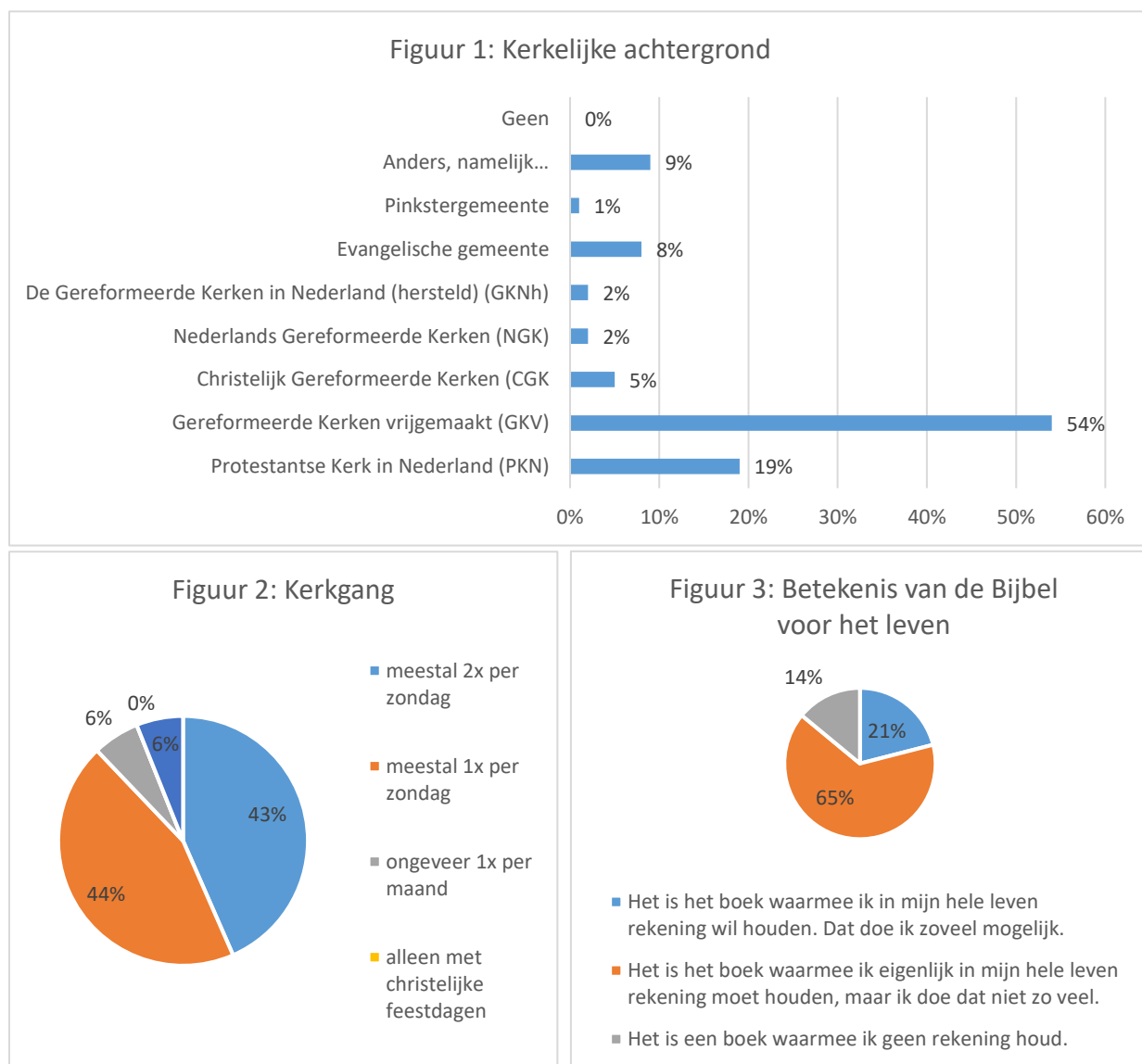
<sup>128</sup> Zie: Serneels, 'Gezicht verloren': 'Vandaag denken jongeren postkritisch. Ze schatten wetenschap naar waarde, maar geloven dat er meer bestaat tussen hemel en aarde dan je kunt bewijzen. Ze zijn ervaringsgericht, geloven minder dat de rede het laatste woord heeft. En hun ervaring zegt hen dat er wonderlijke dingen kunnen gebeuren en dat god bestaat.'

<sup>129</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 237

en vwo.<sup>130</sup> Ook geeft het een beter beeld op welke wijze geloofstwijfel bij die leerlingen zich aandient in deze specifieke schoolcontext. De resultaten kunnen daarbij dan ook vergeleken worden met het door het zojuist genoemde bredere survey-onderzoek.<sup>131</sup> Ook zullen we onze eigen resultaten bespreken in relatie tot de eerder beschreven theologische benaderingen en identiteitsontwikkelingen op de GSR.

### 1.5.1. Resultaten

In totaal hebben 97 van de 169 leerlingen de online enquête ingevuld waarvan 53% havo-4 leerlingen en 47% vwo-5 leerlingen.<sup>132</sup> Hierbij wordt duidelijk dat de GSR sterk vertegenwoordigd wordt door leerlingen afkomstig uit de Gereformeerde Kerk Vrijgemaakt, gevolgd door de Protestantse Kerk in Nederland (zie figuur 1). Eerder hebben we gewezen op de ontwikkeling naar een bredere achterban, nu de school zich niet meer uitsluitend verbindt aan de GKV.<sup>133</sup> Dat wordt bevestigd, aangezien 9%

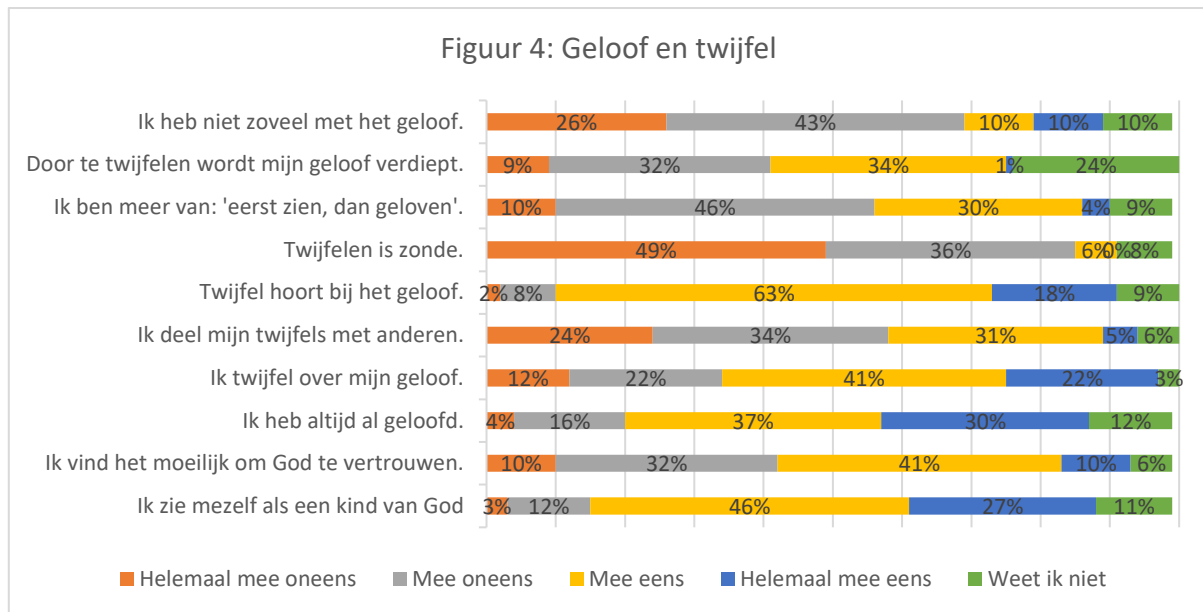


<sup>130</sup> Deze klassen hebben al 4 of 5 jaar les gehad op de GSR en representeren daarom goed de school. Tegelijkertijd houdt het een beperking in, omdat in dit onderzoek de vmbo-leerlingen niet meegenomen zijn.

<sup>131</sup> Om de resultaten te kunnen vergelijken, is ervoor gekozen om sommige vragen uit het Beamonderzoek over te nemen (zie met name figuur 10 en 11). Ook is er gebruik gemaakt van gegevens uit het vooronderzoek.

<sup>132</sup> Met een opkomst van 57% is de online enquête representatief te noemen, temeer er een goede spreiding is van man (45%) en vrouw (55%).

<sup>133</sup> Zie par. 1.3.3



van deze leerlingen behoort tot een evangelische- of pinkstergemeente, aangevuld door een enkele leerling die bij 'anders' heeft aangegeven een Hillsonggemeente te bezoeken. Grofweg zijn er op de GSR vooral orthodox-gereformeerde leerlingen met een minderheid aan evangelicalen.<sup>134</sup>

Van de leerlingen kan gezegd worden dat de kerkelijke betrokkenheid groot is (zie figuur 2), hoewel de Bijbel niet bij iedere leerling een grote rol speelt in zijn of haar leven (zie figuur 3). Wel geeft een meerderheid van de leerlingen aan het niet eens te zijn met de stelling 'Ik heb niet zoveel met het geloof' (zie figuur 4). Tegelijkertijd is er toch ook een redelijk percentage dat aangeeft geen rekening te houden met de Bijbel en niet zoveel te hebben met het geloof. Zelfs een op drie leerlingen geeft aan zichzelf niet als kind van God te zien of het niet te weten, terwijl dit in de identiteitsverwoording wel als gegeven vanzelfsprekendheid wordt beschouwd. Als we de gegevens verbinden aan de eerder beschreven categorisering<sup>135</sup>, dan kan met enige voorzichtigheid gesteld worden dat de meeste leerlingen behoren tot de verbinders en schakelaars en een beperkt, maar toch wel substantieel deel van de groep behoort tot de ontkoppelaars. Meer dan de helft van de leerlingen vindt het moeilijk om God te vertrouwen. Het geloof is in ieder geval voor veel leerlingen niet vanzelfsprekend.

### 1.5.2. Twijfels

Een meerderheid van de leerlingen geeft aan twijfels te hebben over zijn of haar geloof (zie figuur 4).<sup>136</sup> Hoe ze denken over geloofstwijfels ligt verschillend. Als we de eerder beschreven theologische posities hierbij betrekken, dan zien we dat maar weinig leerlingen twijfel als zonde zien en de meeste twijfel vinden horen bij het geloof.<sup>137</sup> Over de vraag of door twijfel het geloof wordt verdiept zijn de meningen sterk verdeeld, waarbij ook veel leerlingen aangeven het niet te weten. Opvallend is dat slechts 36% twijfels deelt met anderen, waarbij de ouders en vrienden een grote rol innemen (zie figuur 5). Ook zijn er van de leerlingen die twijfelen, redelijk veel die hun twijfels met God bespreken.

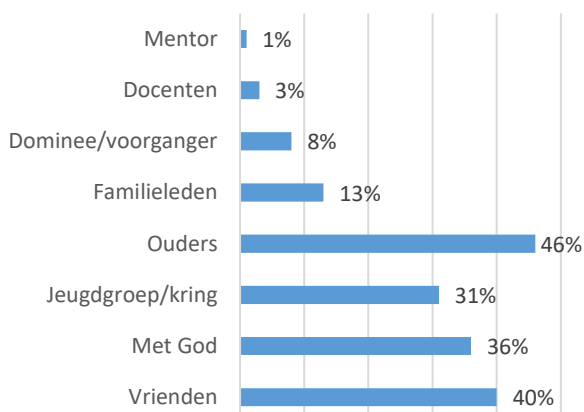
<sup>134</sup> Dit is een verschil met het Beamonderzoek van de geënquêteerden behoren tot een evangelische gemeenten en nog eens 14% bij een bevindelijke kerk (Van Dijk, *Twijfelonderzoek*, 7).

<sup>135</sup> Zie par. 1.4.2

<sup>136</sup> In het Beam onderzoek geeft 80% aan weleens te twijfelen. Dat is meer dan in deze enquête. Het kan te maken hebben met de bredere onderzoeksgroep wat kerkelijke achtergrond en leeftijd betreft. Daarbij is overigens wel opvallend dat 83% van de geënquêteerden vrouw is.

<sup>137</sup> Zie par. 1.2.5. De eerste positie komt dus bijna niet voor onder leerlingen, de tweede en derde positie zijn vaker vertegenwoordigd, hoewel niet iedere leerlingen positief is over geloofstwijfels.

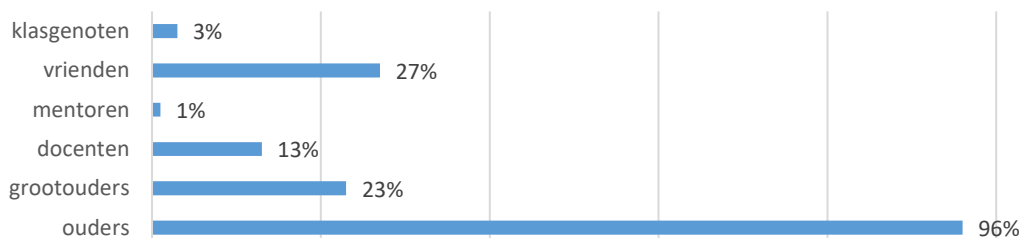
Figuur 5: Twijfels bespreken



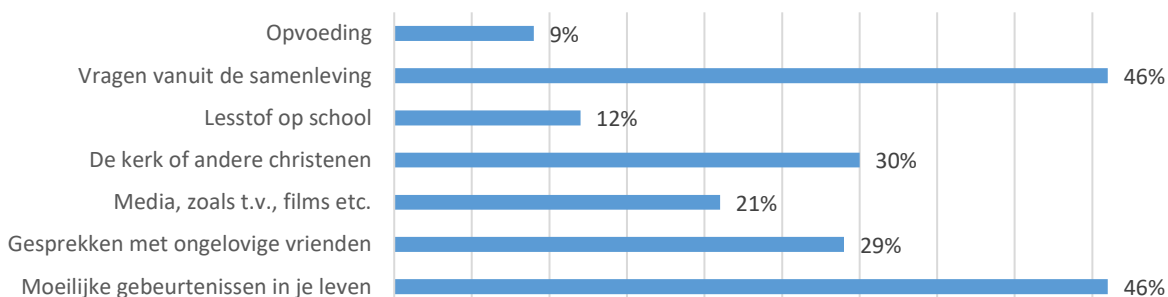
Figuur 6: Ruimte op school om over levensvragen en twijfel te spreken



Figuur 7: Mensen die de leerlingen vormen in hun geloof.



Figuur 8: Ontstaan van twijfel

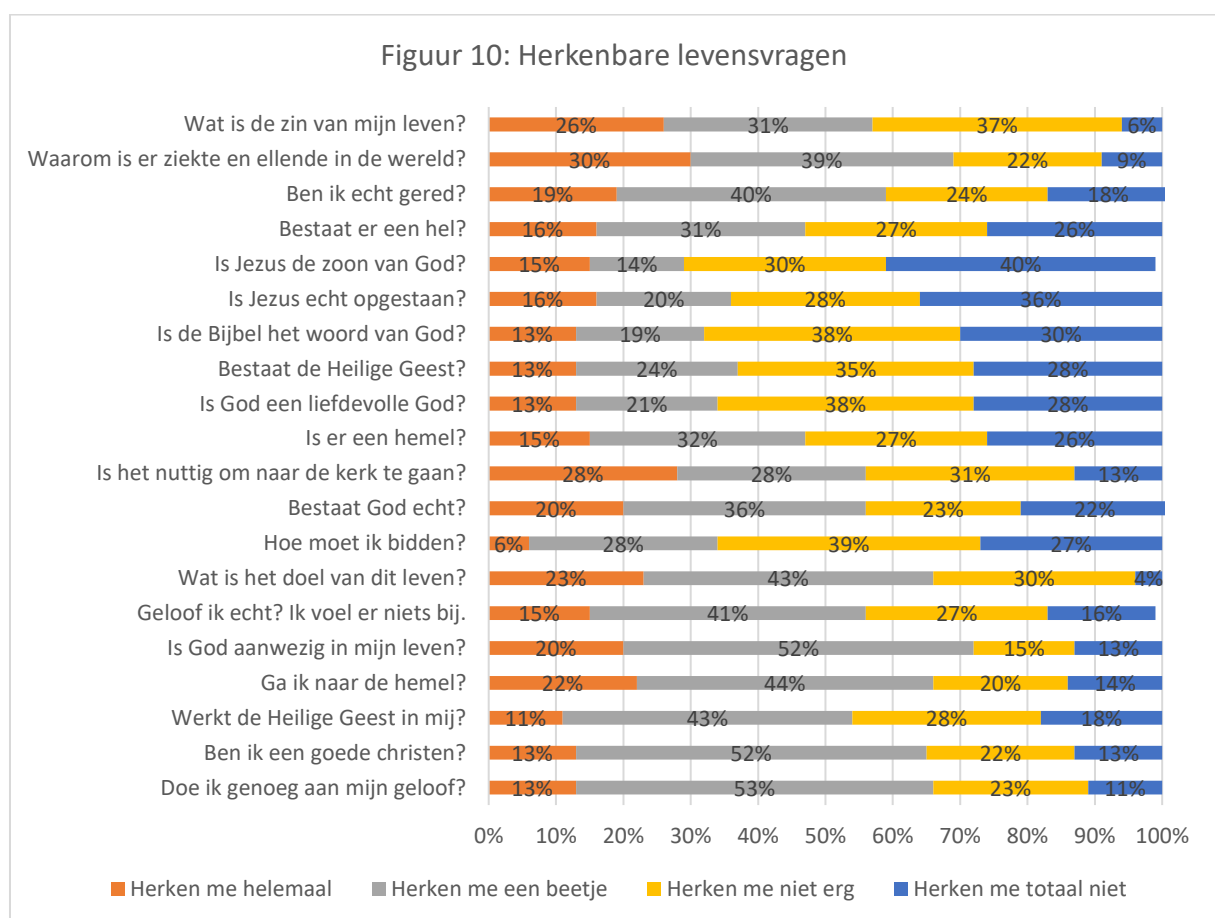


Voor dit onderzoek is vooral van belang te zien dat de leerlingen hun twijfels niet snel zullen bespreken met docenten of hun mentor. Slechts een kwart van de leerlingen ervaart voldoende ruimte om op school over levensvragen en twijfel te spreken en bijna helft weet het niet of die ruimte er is (zie figuur 6). Op de vraag wie de leerlingen het meeste gevormd hebben in hun geloof, dan nemen de docenten wel een belangrijkere plek in, hoewel de rol van (groot)ouders en vrienden het grootste blijft (zie figuur 7). Bij de leerlingen die geloofstwijfel kennen, is de geloofstwijfel vooral ontstaan door moeilijke gebeurtenissen of vragen vanuit de samenleving (zie figuur 8). Dit komt overeen met wat we eerder hebben geconstateerd over mogelijke oorzaken van geloofstwijfel.<sup>138</sup>

Slechts de helft van de leerlingen bespreekt zijn of haar levensvragen weleens met iemand anders. Opvallend is dat sommige leerlingen aangeven zich ervoor te schamen en dat 9% zelfs ervaart dat hun omgeving er niet voor open staat (zie figuur 9). Soms hebben leerlingen andere redenen, zoals

<sup>138</sup> Zie 1.2.4.

het nut er niet van inzien of er geen zin in hebben. Hierbij gaat het om uiteenlopende levensvragen die aan bod kunnen komen in hun leven (zie figuur 10). Hierbij valt op dat vooral de levensvragen die aan subjectieve geloofstwijfel en de ervaringsdimensie van geloofstwijfel te verbinden zijn, worden herkend.<sup>139</sup> Zo herkennen relatief veel leerlingen zich in de vraag of God aanwezig is in hun leven, of ze een goede christen zijn, of hun geloof echt is, of ze naar de hemel gaan en of ze genoeg doen aan hun geloof.<sup>140</sup> Ook zijn veel leerlingen bezig met de vraag wat de zin en doel van hun leven is en herkennen velen zich in de vraag waarom er ziekte en ellende in de wereld is. De levensvragen die aan objectieve geloofstwijfel te verbinden zijn, worden over het algemeen minder herkend, hoewel meer dan de helft zich herkent in de vraag of God bestaat. Een minderheid is bezig met de vraag of de Bijbel het woord van God is, of Jezus de Zoon van God is en of Hij echt is opgestaan. Dit sluit aan bij de eerdere conclusies dat bij jongeren vooral ervaringsvragen centraal staan en zingeving er wel terdege toe doet voor hen.<sup>141</sup> Vergeleken met de beschreven trend dat jongeren zich minder willen binden aan kerkelijke instituten, is er onder de leerlingen geen grote meerderheid die zich herkent in de vraag of het gaan naar de kerk nuttig is.<sup>142</sup> De verbondenheid met de kerk is dan ook relatief hoog.



<sup>139</sup> Zie verder par. 1.2.2. Dit komt overeen met de resultaten van het Beam onderzoek en wordt dus breder herkend (Van Dijk, *Twijfelonderzoek*). Wel zijn er onder de leerlingen meer die zich herkennen in de vraag of God bestaat.

<sup>140</sup> Opvallend is hierbij dat het merendeel van de leerlingen zichzelf wel ziet als een kind van God (zie figuur 4), maar zich tegelijkertijd wel afvraagt of ze gered zijn. Mogelijk zullen die twee dan ook voor de meeste leerlingen niet hetzelfde betekenen, zoals in bijvoorbeeld bevindelijk-gereformeerde kringen wel wordt gesteld.

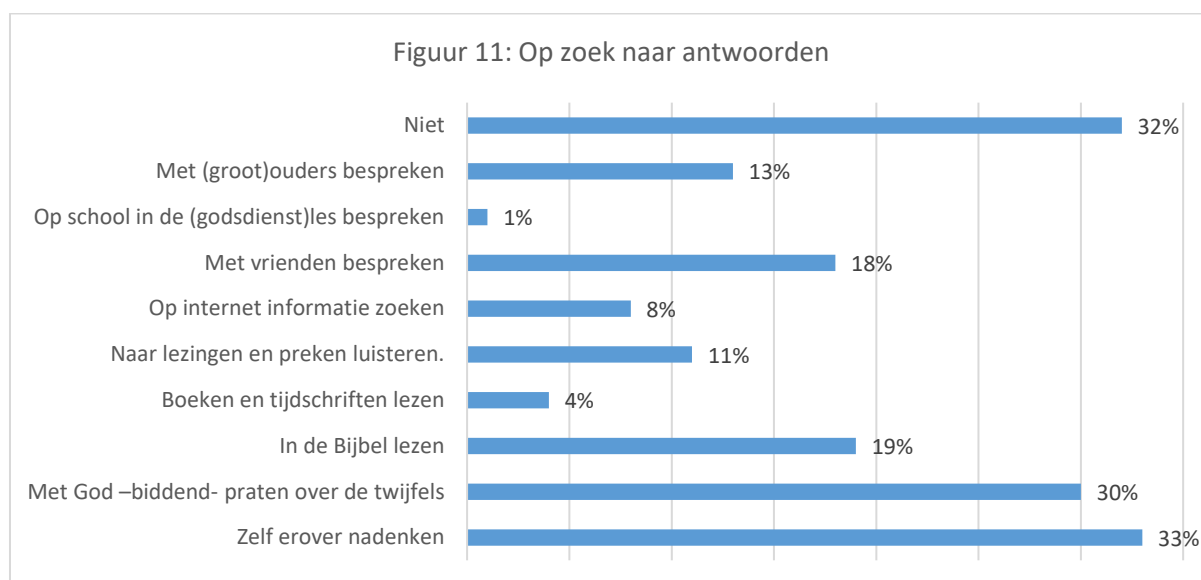
<sup>141</sup> Zie verder par. 1.4.1 en 1.2.2 Aangezien een groot deel van de leerlingen behoort tot de GKV sluit het ook aan bij het idee dat daar de ervaring en beleving meer centraal is komen te staan binnen die geloofsgemeenschap in tegenstelling tot de eerste jaren waarbij subjectiviteit verdacht was (zie par. 1.2.1).

<sup>142</sup> Zie par. 1.4.1.



### 1.5.3. Omgaan met geloofstwijfel

Het valt op hoeveel leerlingen niet op zoek zijn naar antwoorden en tegelijkertijd hoeveel leerlingen met God – biddend – spreken over hun geloofstwijfels (zie figuur 11). Mogelijk is dit te verbinden aan de dubbele houding van jongeren op geloof en zingeving, waarbij men aan de ene kant verlangt naar zinvolle levensperspectieven, maar tegelijkertijd ook minder vragen stelt over de levenswerkelijkheid.<sup>143</sup> Het meeste wat opvalt is dat de (godsdiens)tles het minst als manier wordt aangewezen om antwoorden te vinden.



Dat komt overeen met het gegeven dat een meerderheid van de leerlingen aangeeft bij godsdiens niet zijn of haar levensvraag durft te stellen (zie figuur 12). Blijkbaar ervaren zij niet de ruimte of veiligheid om dat te doen, hoewel wel een grote meerderheid tevreden is over hoe er op de GSR godsdiens gegeven wordt. Er is verschil van mening onder de leerlingen of ze schoolbreed of in de godsdiensles ruimte ervaren om te spreken over hun twijfels. Andersom constateren de meeste leerlingen wel dat godsdienstdocenten open zijn over hun eigen geloof en dat docenten op de GSR getuigen van hun geloof. De godsdienstdocenten zijn echter wel minder open en eerlijk over hun eventuele geloofstwijfels, waarbij er wel verschil is hoe de godsdienstdocenten geloofstwijfel bespreken in de les. Terwijl iets meer dan de helft aangeeft dat er in de godsdiensles ruimte is om te twijfelen, vinden nog meer leerlingen dat de godsdienstdocenten geloofstwijfel vaker ter sprake moeten brengen. Wellicht dat er daarom slechts een minderheid aangeeft dat zij door de godsdienstdocenten worden begeleidt in hun geloofsontwikkeling. Overigens geeft een grote meerderheid aan voorkeur te hebben voor klassikale discussies en groepsdiscussies (zie figuur 13) en willen de meeste leerlingen dat er in de godsdiensles niet alleen van het christelijk geloof wordt uitgegaan (zie figuur 12).

### 1.5.4. Conclusie

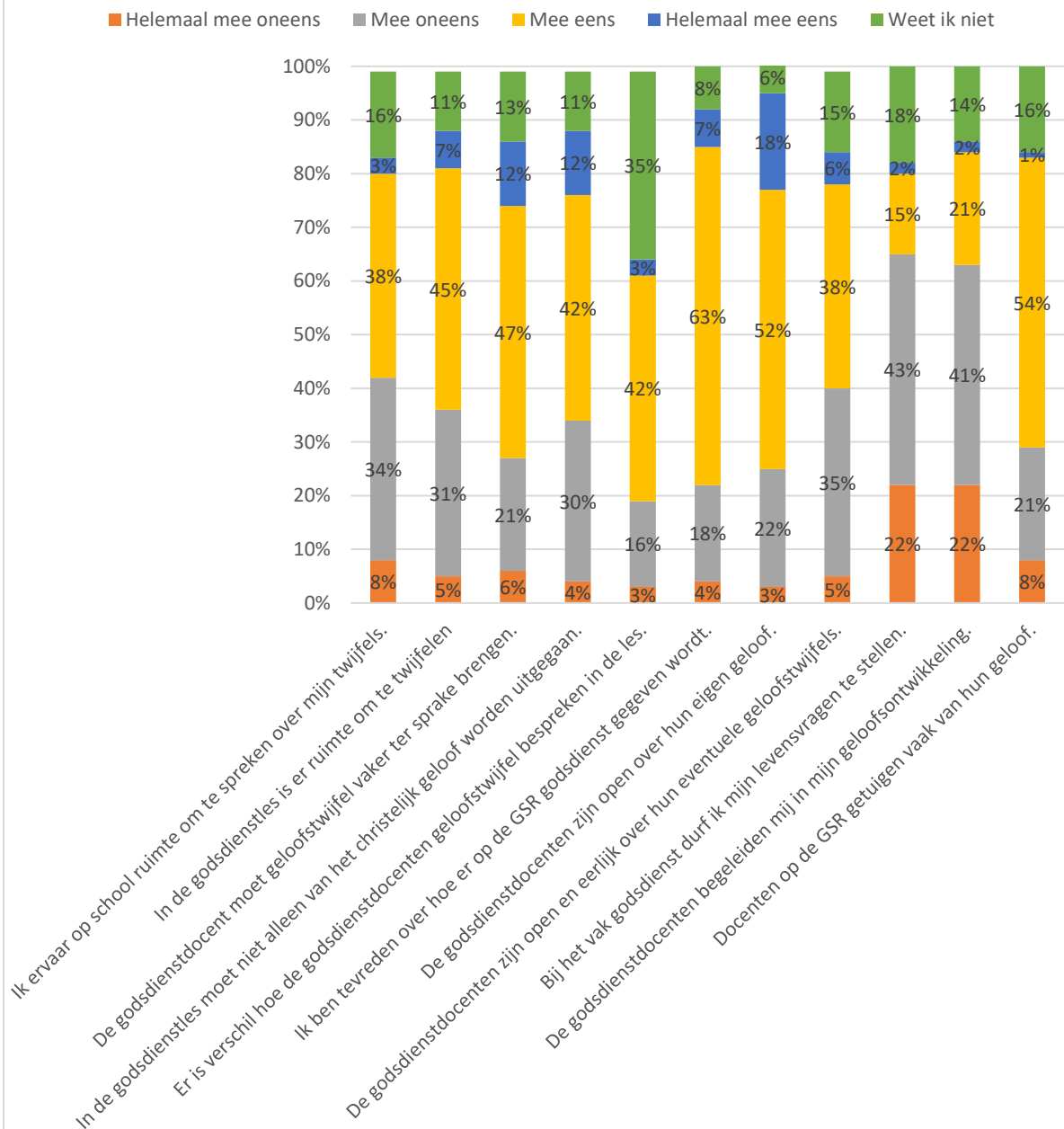
Over het algemeen kan gesteld worden dat een meerderheid van de leerlingen geloofstwijfels kent. Daarbij worden levensvragen die verbonden kunnen worden aan subjectieve geloofstwijfel en de ervaringsdimensie het meest herkend, naast objectieve geloofstwijfel over het bestaan van God. De leerlingen bespreken hun levensvragen en geloofstwijfel niet snel bij (godsdiens)docenten. Slechts een minderheid ervaart dan ook genoeg ruimte om op school erover te spreken. Hoewel de meeste leerlingen tevreden zijn over het vak godsdiens, willen ze wel dat geloofstwijfel vaker ter sprake

<sup>143</sup> Zie par. 1.4.1 en 1.4.2



wordt gebracht. Dit geeft dan ook genoeg aanleiding om verder te onderzoeken hoe de godsdienstdocenten hier tegenover staan en wat er vanuit de godsdienstpedagogiek kan worden ingebracht.

Figuur 12: School en geloofstwijfel



Figuur 13: Voorkeur werkvorm geloofstwijfel in de godsdienstles



## 2. Godsdienstonderwijs

*‘De hedendaagse mens luistert liever naar getuigen dan naar leraren en wanneer hij naar leraren luistert, is het omdat zij getuigen zijn.’<sup>1</sup>*

### 2.1. Inleiding

Voordat naar het vak godsdienst op de GSR gekeken wordt, staat in dit hoofdstuk eerst de breedte van het godsdienstonderwijs in Nederland centraal. Het vak godsdienst heeft namelijk allerlei veranderingen doorgemaakt in de laatste tientallen jaren. Het is dan ook goed om de ontwikkelingen te schetsen, de verschillende visies en concepten neer te zetten, waarbij we de leerling er zelf bij betrekken als we bespreken hoe de jongerentheologie een prominente plek krijgt in de godsdienstpédagogiek. Tot slot gaan we in op de mogelijke rollen van de godsdienstdocenten in het geheel. Door dit bredere kader neer te zetten kunnen we in het vervolg van dit onderzoek het vak godsdienst op de GSR godsdienstpédagogisch positioneren. Ook leveren de verschillende visies en doelstellingen hopelijk inzichten op om geloofstwijfel een plek te geven in het huidige godsdienstonderwijs.

### 2.2 Visies op het vak

De situatie van het godsdienstonderwijs binnen het bijzonder confessioneel onderwijs is op z’n minst divers en complex te noemen.<sup>2</sup> Er worden dan ook pogingen gedaan om de verschillende visies en praktijken te onderscheiden en in te delen, hoewel de werkelijkheid vaak complexer is. Hoe het vak vormgegeven wordt, blijft immers sterk afhankelijk van de docent die lesgeeft. Soms worden er ook verschillende visies gecombineerd, afhankelijk van de leeftijd en ontwikkeling van de leerlingen of van de groepsdynamiek van de klas. Daarbij is er waarschijnlijk geen ander vak wat zo afhankelijk is van de context van de school als het vak godsdienst.

#### 2.2.1 Godsdienst en levensbeschouwing

Zo zijn er aan de ene kant van het spectrum scholen met een uitgesproken en duidelijk herkenbare confessionele identiteit die soms een sterke band hebben met een plaatselijke of landelijke geloofsgemeenschap. Aan de andere kant zijn er scholen met een nog nauwelijks herkenbare confessionele identiteit. Terwijl op het eerste type scholen het vak godsdienst vaak kerkelijk-leerstellig georiënteerd is, waarbij men gericht is op de socialisatie van de leerling in een bepaalde religieuze traditie, heet het vak bij het tweede type scholen vaak levensbeschouwelijke vorming, waarbij het vak een open karakter krijgt en men zich vooral richt op het informeren van de verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke stelsels.<sup>3</sup> Terwijl bij het vak levensbeschouwing eigenlijk álle levensvragen uitgangspunt worden genomen met een voorkeur voor het behandelen van een aantal levensthema’s, kent het vak godsdienst vaak een sterk theologisch karakter en wordt het religieuze uitgangspunt verbonden met existentiële vragen, die vaak bepaald worden door de godsdienstige context en traditie van de school en de leerlingen. Tussen deze twee polen van

---

<sup>1</sup> Paus Paulus VI, Oktober 1974, in: Jeune, ‘Godsdienstleraar’, 55.

<sup>2</sup> Alii, *Godsdienstpédagogiek*, 22. Bijzonder confessionele scholen, zoals de GSR, zijn gesticht op basis van een confessionele (godsdienstige of levensbeschouwelijke) grondslag en willen de grondslag zichtbaar laten worden in de concrete onderwijspraktijk (Idem, 21).

<sup>3</sup> Idem, 22. Hierbij tonen Bertram en Visser aan dat in de vaknaam zich al een verschil in vakopvatting toont (Bertram & Visser, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 44).

religieus onderwijs zijn er allerlei mogelijkheden, waarbij men spreekt van een dialectiek tussen de pedagogiek en theologie.<sup>4</sup>

### 2.2.2 Uiteenlopende visies

Binnen de godsdienstpedagogiek zijn er dan ook uiteenlopende visies die vaak ook weer gecombineerd worden. Een gangbare indeling is die van het mono-, multi- en interreligieuze godsdienstonderwijs, die alles te maken hebben met de godsdiensttheologische posities die worden ingenomen.<sup>5</sup> Een alternatieve en hieraan te verbinden indeling is die van normatief, informatief en pedagogisch.<sup>6</sup> Normatief godsdienstonderwijs kent een eigengroep-model, monoreligieuze opstelling en een duidelijke (waarden)overdracht. Informatief godsdienstonderwijs kent een ontmoeting-model, multireligieuze opstelling en is gericht op (waarden)ontwikkeling. Pedagogisch godsdienstonderwijs kent een open-model, gaat uit van de interreligieuze dialoog en is veel bezig met (waarden)communicatie.

Als we de verschillende modellen beschrijven is er eerst het monoreligieuze model waarbij men de leerlingen bewust wil inlijven, bewaren of doen groeien in een specifieke religieuze geloofstraditie. Dit wordt ook wel 'learning in(to) religion' genoemd, omdat men de leerlingen wil inwijden in het eigen geloof of hen in dit geloof wil versterken.<sup>7</sup> Er is wel aandacht voor de andere geloofstradities, maar daarbij leren de leerlingen vanuit die specifieke traditie waarin men zich onderscheidt of waar overeenkomsten te zien zijn. Godsdiensttheologisch is het verbonden aan het standpunt van exclusiviteit, waarbij de waarheid in een confessie besloten ligt en dus slechts één waarheid is. Zoals het idee dat er buiten Jezus geen redding is. Dit kent een exclusieve variant waarbij andere levensopties radicaal worden buitengesloten en een inclusieve variant waarbij ook andere religieuze tradities een aandeel van de waarheid kunnen hebben.<sup>8</sup> Het traditiebegrip wordt door sommigen als statisch ervaren: 'Andere overtuigingen worden in hun eigenheid niet (h)erkend'.<sup>9</sup>

Het multireligieuze godsdienstonderwijs, ook wel 'learning about religion' genoemd, wil leerlingen opvoeden tot burgers van een multiculturele samenleving. Kennis van de verschillende religieuze tradities is daarom ook belangrijk. Het gaat daarbij vooral om de uiterlijke en waarneembare aspecten, zoals de mythen, historie, heiligen, geloofspraktijk en dogma's. Men gaat uit van het idee dat de waarheid of God zich in de verschillende tradities laat zien. Het kan ook zijn dat men de

---

<sup>4</sup> Zie ook: Van der Jagt, *De leerling aan het woord*, 3. Het gaat hier uiteindelijk om de verhouding tussen theologie en pedagogiek met de vraag wat eigenlijk de normatieve basis of grondslag is van de godsdienstpedagogische reflectie (Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 27; Schweitzer, *Religionspädagogik*, 271-279). Is dat theologie, waar de doelen en middelen van opvoeding en onderwijs worden afgeleid (normatief deductief) of -de pedagogiek waarbij het gaat om zelfverantwoordelijke zelfbepaling doordat mensen kunnen leren en door anderen uitgedaagd tot een eigen individuele activiteit (autonoom pedagogisch)? Of kiest men voor een tussenpositie, waarbij theologie en pedagogiek elkaar aanvullen en in een spanningsvolle en in potentie complementaire verhouding tot elkaar staan (convergent)? (Idem, 27-36; zie ook Praamsma, *Klassikaal geloven*, 57-60, Kock & Verboom (e.a.), *Altijd leerling*, 188-189).

<sup>5</sup> Roebben, *Hoop*, 148-151; Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 75-80, 110-112. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van mijn bachelorscriptie (Den Besten, *Reformatische traditie*).

<sup>6</sup> Van de Bos, 'Didactiek'. We gaan verder uit van de driedeling mono-, multi- en interreligieus, aangezien de term 'informatief' te beperkt is, alsof het slechts zou gaan om het informeren van de leerlingen. Ook 'pedagogisch' doet niet recht aan die vorm van het onderwijs, alsof het slechts gaat om het opvoeden van de leerlingen. De driedeling dogmatisch/confessioneel, anti-dogmatisch en empatisch-fenomenologisch van Ronald de Graaf dekt nog minder de lading van het godsdienstonderwijs, alsof het vooral zou gaan om dogma's in het godsdienstonderwijs (De Graaf, 'Akki golbins', 196-197).

<sup>7</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 78

<sup>8</sup> Idem, 76, Roebben, *Hoop*, 149

<sup>9</sup> Roebben, *Hoop*, 149

waarheid ziet als een soort overlap van alle religieuze tradities. Godsdiensttheologisch spreekt men dan ook van essentiële gelijkheid van de religies.<sup>10</sup> Belangrijk is dan ook dat de verschillende tradities gelijkwaardig aan de orde komen en dus ook zo objectief mogelijk worden behandeld. Er wordt niet direct bewuste betrokkenheid van de leerlingen gevraagd op de verschillende tradities. Het is vooral belangrijk dat de leerlingen weten wat er in onze multiculturele samenleving naar voren komt. De grootste kritiek die op dit model gekomen is, is dat leerlingen op deze manier niet in hun eigen overtuiging groeien, maar dat ze alleen maar leren relativiseren. De vrijblijvendheid waarmee de tradities aan bod komen, kan onverschilligheid in de hand werken.<sup>11</sup>

Bij het interreligieuze godsdienstonderwijs, ook wel 'learning from religion' of 'learning for religion' genoemd, wordt verondersteld dat de ander nodig is om het eigen standpunt waar te nemen, te verhelderen, erop te reflecteren, het aan te vullen en te verdiepen.<sup>12</sup> De zoektocht van de leerling staat centraal, waarbij er een dialoog plaatsvindt met ieders eigen religieuze traditie, maar ook met die van de ander. Hieraan verbonden is de godsdiensttheologische visie van het pluralisme, waarbij men ervan uitgaat dat de waarheid zelf veelvoudig is en dialogische toenadering behoeft.<sup>13</sup> Bert Roebben bijvoorbeeld pleit daarom in zijn boek voor ontmoetingsleren door middel van een interspirituele dialoog. Dat impliceert zowel informatie, interpretatie als confrontatie.<sup>14</sup> De godsdienstdocent wordt dan ook wel gezien als 'religieuze ontstoller' die de leerlingen helpt bij het benoemen van de geloofstraditie waar ze uitkomen of waar ze in hun omgeving mee te maken hebben. Daarbij leren ze ook kritische vragen te stellen. Bij dit onderwijs is het wel belangrijk dat er een veilig klimaat is in de klas, waar de ruimte en veiligheid is om dit alles te kunnen bespreken. Wat de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen betreft is er ook het nadeel dat nog niet alle leerlingen in staat zijn om op een dialogische manier na te denken en te spreken over hun eigen positie en identiteit.

Naast deze vormen van religieus onderwijs is er ook het waardengerichte (godsdienst)onderwijs, dat zich richt op de ontwikkeling van een persoon tot waarderende persoon.<sup>15</sup> Met name Thom Geurst

---

<sup>10</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 78

<sup>11</sup> Roebben, *Hoop*, 150

<sup>12</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 79. Terwijl bij 'learning from religion' de nadruk ligt op het leren aan de hand van begrippen uit religieuze tradities gericht op de ontwikkeling van de 'eigen levensbeschouwing', gaat het bij 'learning for religion' meer om leren voor religie en religiositeit waarbij leerlingen gevoeligheid ontwikkelen voor hun eigen religiositeit, om van daaruit in gesprek en dialoog te gaan met anderen: 'In deze benadering leren leerlingen de werkelijkheid bezien vanuit een eigen religieus perspectief' (Idem, 112). Soms wordt er ook gesproken over 'teaching within/through' die zich meer zou bevinden op het niveau van ervaring en vorming waarbij het daadwerkelijk deelnemen aan verschillende religies centraal staat (Van der Jagt, *De leerling aan het woord*, 4).

<sup>13</sup> Idem, 77

<sup>14</sup> Roebben, *Hoop*, 159. In Kock & Verboom (e.a.), *Altijd leerling*, 173 is er ook voorkeur voor deze 'verbindende socialisatie' waarbij de ontmoeting centraal staat. In tegenstelling tot de moderne opvatting van socialisatie waarbij de vraag rijst of de jongeren recht wordt gedaan, 'als zij worden gezien als individuen die op een hoogst individuele manier gestalte dienen te geven aan hoe zij religieus of gelovig in het leven willen staan.' En in tegenstelling tot de traditionele opvatting van socialisatie, waarbij inwijding in een bepaalde goede wijze van leven centraal staat. Ook die wordt afgewezen vanwege het afbrokkelen van samenhangende religieuze kaders.

<sup>15</sup> Het gaat hier dus niet om bijvoorbeeld het onderdeel ethiek, maar het betreft een overkoepelende visie op het vak. Dit waardengerichte (godsdienst)onderwijs is overigens te verbinden aan de multireligieuze benadering, maar wordt hier apart genoemd omdat het een geheel eigen benadering heeft. Bert Roebben schetst de ontwikkelingen van deze zogenoemde moraalpedagogiek van waardenoverdracht naar waardeverheldering naar waardeontwikkeling die uitloopt op een comprehensieve benadering vanuit een pluralistisch of multidimensionaal perspectief, waar hij zelf de voorkeur aan geeft (Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 25-43).

pleit voor deze aanpak als hij stelt dat 'leren uiteindelijk niet voortkomt uit honger naar kennis, maar uit behoefte aan waarderen. Leren is leren waarderen: je willen oriënteren op wat van (uiteindelijke) waarde is. Het gaat hem dan niet om het formuleren van abstracte waarden, maar om het vertellen van concrete waarden die voortkomen uit herinneringen en alledaagse ervaringen. Je waarden kom je op het spoor door erover te verhalen: narrativiteit.'<sup>16</sup> Vanuit de persoonlijke levensvragen en ethische vragen die de leerlingen zelf in hun concrete situaties zijn tegengekomen, oefenen de leerlingen dan in communicatie en het leren waarderen.<sup>17</sup> Wel wordt er op gewezen dat deze in eerste instantie niet-religieuze benadering van het vak uiteindelijk eenzijdig is, hoeveel mogelijkheden het ook biedt.<sup>18</sup>

Hoe uiteenlopend deze visies ook zijn, het betekent niet dat ze binnen het vak godsdienst of levensbeschouwing altijd als tegenstellingen gezien worden. Daarom wordt er ook wel van wisselende strategieën gesproken: 'Belangrijker wellicht dan een afweging ten gunste van een eenduidig model van godsdienstonderwijs lijkt in de postmoderne samenleving de flexibiliteit om te wisselen van pedagogische strategie al naar gelang de context van de leerling en het doel van het godsdienstonderwijs in déze tijd en op dít moment.'<sup>19</sup> In die zin blijft het vak godsdienst ook altijd in beweging.

### 2.2.3 Ontwikkelingen

Als we de ontwikkelingen binnen het godsdienstonderwijs kort en globaal beschrijven dan zien we dat het godsdienstonderwijs tot in de jaren zestig gezien werd als verlengstuk van de christelijke opvoeding die de kinderen thuis kregen. Daarbij werd aandacht besteed aan de bijbelboeken, inzicht in de betekenis van het christelijk geloof en de christelijke geloofsleer. Dat bleef zo tot in de jaren zeventig, hoewel er wel leerstofuitbreiding naar wereldgodsdiensten en ethiek vanuit een christelijk standpunt kwam.<sup>20</sup> Door nieuwe pedagogische inzichten kwam er tegelijkertijd meer oog voor de ontwikkeling van de leerlingen en kwam het kind meer centraal te staan in plaats, zodat het 'leerstofgerichte' godsdienstonderwijs veranderde. Zo werd er steeds meer aansluiting gezocht bij de leefwereld van de leerlingen, waarbij de term dialogisch zijn intrede deed.<sup>21</sup> Omdat op veel scholen een minderheid van christelijke leerlingen ontstond, veranderde het vak godsdienst vaak in het vak levensbeschouwing. Hierbij diende men steeds minder de overdracht van één bepaalde religieuze traditie en werd het vak getransformeerd 'tot een schoolvak waarbij de persoonlijke levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van de leerling als doel centraal is komen te staan'<sup>22</sup>

---

<sup>16</sup> [www.thomgeurts.nl/deze-site/](http://www.thomgeurts.nl/deze-site/) [13 augustus 18].

<sup>17</sup> Vijf basishandelingen vormen een frame van het waardegericht leren: gevoelig zijn, persoonlijke waarden opsporen, verbinden met waardegemeenschappen, het maken van een ethische of levensbeschouwelijke redenering en het trekken van consequenties uit de redenering (Geurts, 'Leren onderbreken', 104-108).

<sup>18</sup> Zie bijv. Roebben, *Godsdienstpädagogiek*, 42: "'Alles is ethiek, maar ethiek is niet alles.'" Wie dit betwijfelt, gaat tenonder aan "ethicisme".

<sup>19</sup> Alii, *Godsdienstpädagogiek*, 115. Sommigen pleiten dan ook voor een combinatie van visies met als hoofddoel 'multireligieus en hermeneutisch leren' wat zich afspeelt op macro- (religie als complete traditie), meso- (religie van diversie groepen/stromingen) en microniveau (religie beschouwd vanuit het individu) (Van der Jagt, *De leerling aan het woord*, 4). Zie ook Roebben, *Hoop*, 151 die stelt dat het interreligieuze model het multireligieuze model insluit. Opvallend is daarbij zijn constatering dat het monoreligieuze leren op school niet meer van deze tijd is.

<sup>20</sup> Alii, *Godsdienstpädagogiek*, 173

<sup>21</sup> Zie bijv. Dingemans, *Leerschool van het geloof*, 24 die kiest voor een dialogisch-hermeneutische verhouding van Bijbel en traditie ten opzichte van de situatie: 'Ons uitgangspunt is, dat er een wisselwerking is tussen God en mens, tussen Bijbel en situatie, tussen verkondiging en hoorder, tussen traditie en leerling. En daarbij nemen we ons uitgangspunt in de mensen die leren geloven.'

<sup>22</sup> Idem, 177

Deze ontwikkeling geldt echter niet voor alle bijzonder confessionele scholen. Verschillende scholen, zoals gereformeerde, evangelische, reformatorische en enkele protestants-christelijke scholen geven het vak godsdienst een duidelijk confessionele invulling. Dat hoeft echter niet te betekenen dat men op deze scholen geen oog heeft voor de leefwereld en geloofsontwikkeling van de leerling en de multiculturele samenleving waar ze in opgroeien.<sup>23</sup>

Als we de ontwikkelingen proberen te overzien dan is er eigenlijk een voortdurende wisseling te zien in aandacht voor het subject, de leerling met zijn of haar ervaringen of het object, de religie(s) en geloofsinhoud(en).<sup>24</sup> Zo kreeg aan het einde van de jaren zestig kreeg het subject veel meer aandacht, wat ervoor zorgde dat het godsdienstonderwijs steeds meer gelegitimeerd werd vanuit het belang van de leerlingen. Men dacht dus niet vanuit de christelijke traditie naar de leerling, maar de ervaringen van de leerling werden teruggekoppeld naar de traditie. Men wilde door dit zogenoemde correlatiemodel aantonen dat de religieuze traditie een antwoord bood op existentiële vragen van de leerling.<sup>25</sup> Aan het eind van de jaren tachtig ging de aandacht in het godsdienstonderwijs weer richting het object, maar dan niet meer beperkt tot de christelijke geloofstraditie. Mede door het ontstaan van de multiculturele samenleving behoorden de leerlingen tot veel verschillende tradities. Zodoende behandelde de docent als specialist op een objectieve manier de verschillende religieuze tradities die er zijn. Vanaf de jaren negentig staat het subject weer centraal, omdat het godsdienstonderwijs weer meer gezien wordt als zoektocht naar zingeving. De docent moet er dan ook voor zorgen dat de verschillende religies en levensbeschouwingen van de leerlingen aan bod komen en kansen tot verdieping krijgen. Ploeger pleitte begin jaren negentig daarom voor een hermeneutisch-communicatieve leerconcept waarbij het er vooral om gaat dat de leerling tot een eigen keuze komt.<sup>26</sup> Inmiddels zijn daar de mystagogisch-communicatieve benadering en alle andere concepten die horen bij het multi-, inter- en intrareligies leren bij gekomen.<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> Zie bijv. Bollemaat, 'Gereformeerd', 63: 'De gereformeerde godsdienstdocent (...) biedt zich aan als een betrouwbare gids in het multireligieuze landschap, hij laat leerlingen dat ontdekken en helpt hen een kritische reflectie daarop te geven.' of de bundel *Exalto, Multiculturele refoschool* waarin Wim Westerman stelt: 'Met het oog daarop dient het onderwijs kinderen toe te rusten om met inachtneming van de eigen religieuze traditie de veelvormige culturele en levensbeschouwelijke wereld te ontdekken en te verkennen en zo mogelijk daarin een eigen positief-constructief standpunt in te nemen' (Westerman, 'Levensbeschouwelijk onderwijs', 210). Of Jan Marten Praamsma die stelt dat 'Wie religies niet langer ziet als "opvattingen van anderen", maar als "andere wijzen van duiden van ook mijn wereld", kan niet langer als buitenstaander en toeschouwer kijken naar die religies. Wie ontdekt dat religies ook altijd gaan over de eigen wereld en de eigen werkelijkheid, zal zich realiseren dat mét de benadering van die religie ook zijn eigen bestaan op het spel staat' (Praamsma, 'Leren onderscheiden', 155).

<sup>24</sup> Pollefeyt spreekt in dit verband over een slingerbeweging (Pollefeyt, 'Doorgeven', 133ev.).

<sup>25</sup> Ploeger, *Inleiding*, 297

<sup>26</sup> Ploeger, *Inleiding*, 305

<sup>27</sup> Zie Roebben, *Hoop*, 113, 160 (schematisch overzicht) en par. 2.2.2. Vanuit het monoreligieuze godsdienstonderwijs ken ik geen hedendaagse uitgewerkte godsdienstpдагоogische studie. Wel is er binnen het normatieve godsdienstonderwijs ook sprake van een wending richting het subject, aangezien steeds meer de belevings- en leefwereld centraal staat en er godsdienst wordt gegeven tegen de achtergrond van de multiculturele samenleving. Zie bijv. Kerkstra-Oosterwijk, 'Postseculiere samenleving, 65ev. waar een docent godsdienst van het Driestar College in Gouda het als een taak van de reformatorische godsdienstdocent ziet om 'met een exclusieve visie de reformatorische leerlingen te helpen bij het overbruggen van de kloof tussen de reformatorische school en de postseculiere samenleving. De docent kan dit doen door te luisteren naar de leerlingen, onderzoek te doen naar hun belevingswereld, aan te sluiten bij die belevingswereld en goed met de leerlingen te communiceren' (Idem, 68). Overigens sluit een docent godsdienst van het Wartburg College in Rotterdam aan bij de godsdienstpдагоoog Bert Roebben, die het beeld van de pelgrim en de narthex gebruikt om in het voorportaal van de kerk de leerlingen 'samen te luisteren naar een verhaal uit de Bijbel, te kijken naar de herkomst van ene leerling en te kijken naar het vergezicht dat het Woord biedt' (Aarnoudse-Geluk, 'Lesgeven', 77).

## 2.3 Godsdienstpedagogische concepten

Bij het ruimte bieden aan geloofstwijfel in de godsdienstles gaat het uiteindelijk om de verhouding tussen het object en het subject, het geloof en de leerling, openbaring en ervaring, de Bijbel en de belevingswereld van de jongere.<sup>28</sup> Met het oog daarop zullen we zien hoe de verschillende godsdienstpedagogische concepten die kloof proberen te overbruggen. Daarin zien we deductieve, inductieve en abductieve benaderingen van omgaan met geloof. Bij de deductieve benadering is er namelijk de beweging van het geloof naar de ervaring en bij de inductieve benadering juist andersom. Terwijl de deductieve benadering gericht is op overdracht van kennis, kenmerkt de inductieve benadering zich door een ervaringsgerichte aanpak.<sup>29</sup> Daarnaast is er de abductieve benadering die stelt dat de kloof tussen de subjectieve ervaring en de objectieve ervaring niet zo groot is, omdat in de ervaringen van jongeren de christelijke traditie nog aanwezig is. Het gaat er dan ook om dat zij vaardigheden aanleren om die tekenen van de traditie op te merken om er op een kritische wijze mee om te gaan: 'Abductief onderwijs gaat niet uit van wat *is* (cf. inductie) of wat zou *moeten zijn* (cf. deductie), maar van wat zou *kunnen zijn*, met name de mogelijke links tussen de al aanwezige en de eventuele nieuwe kennis.'<sup>30</sup>

### 2.3.1 Correlatiedidactiek

Het inductieve godsdienstonderwijs is oorspronkelijk verbonden aan de correlatiedidactiek, die ontstond door de groeiende kloof tussen de christelijke traditie en de leefwereld van de jongeren. Hierbij vertrekt men vanuit de algemeen menselijke ervaring om dan vervolgens uit te komen bij de christelijke traditie, waarbij er ook interpretatie van die geloofstraditie vanuit de ervaring mogelijk is.<sup>31</sup> Hierbij is de vooronderstelling dat het christelijk geloof op elke menselijke vraag een antwoord heeft. Door de pluralisering en multiculturele samenleving veranderende deze monocorrelatieve benadering in een multicorrelatieve benadering, waarbij ook andere levensbeschouwingen centraal komen te staan. Daarbij wordt gesteld dat de ervaring, die opgevat wordt als veelzijdig interpreteerbare werkelijkheid, 'kan correleren met de christelijke traditie(s), maar niet noodzakelijk en niet exclusief.'<sup>32</sup> De meer bescheiden christelijke correlatiedidactiek, waarbij de correlatie als

---

<sup>28</sup> Zo constateerde Hermans in 1992: 'Het godsdienstonderwijs staat in een spanning tussen het recht doen aan de christelijke openbaring en de aansluiting bij de ervaring van de lerenden.' (Hermans, *Tendenzen*, 69, in: Ploeger, *Inleiding*, 297).

<sup>29</sup> Pollefeyt, 'Uittocht', 48

<sup>30</sup> Idem, 50. 'Es geht also nicht darum Brücken zu bauen, sondern die immer schon bestehenden Brücke zwischen Tradition und Erfahrung sichtbar zu machen und zu begehen' (Ziebertz, *Korrelation*, 46 in: Pollefeyt, 'Uittocht', 49). Als Roebben, de rol van de Bijbel bespreekt stelt hij dat abductieve correlatie nog beperkt is, omdat het toch vaak eenrichtingsverkeer is (Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 36ev.) Hij pleit daarom voor een wederkerig-kritische-interrelatie waarbij het persoonlijke levensverhaal en het Bijbels geloofsverhaal elkaar wederzijds bevragen, versterken en uitdagen. Hij noemt het ook wel subversieve Bijbelhermeneutiek, met twee uitdagingen: (1) 'get yourself al life and tell your story' en (2) 'receive your ultimate life and receive your ultimate story'. Dan ontstaat er 'dialectische benadering' van het Woord van God, met een basisvertrouwen (ik mag zoeken en vertellen) en gehoorzaamheid (ik mag me laten vinden en me laten aanspreken), zoals Brueggemann dat heeft bedacht (Idem, 124). Ook in Kock & Verboom (e.a.), *Altijd leerling*, 196ev. is men het meest positief over de abductieve benadering, zij het in kerkelijke/catechetische context: 'In deze benadering gaat het niet om het weten/kennen van doctrines (de deductieve benadering) of het weten/kennen door/van ervaringen (de inductieve benadering), maar om het weten/kennen dat aanwezig is in religieuze praktijken' (Idem, 196)

<sup>31</sup> Pollefeyt, 'Doorgeven', 136.

<sup>32</sup> Pollefeyt, 'Uittocht', 45. Ook was de kritiek op het monocorrelatieve denken dat 'de eigenheid van zowel de menselijke ervaring als de (bijbelse) traditie gereduceerd werd met het oog op de (vooronderstelde) overeenkomsten die tussen beide te vinden zijn'. (Pollefeyt, 'Doorgeven', 136.). Ook werkte de correlatiedidactiek steeds minder, vanwege de toenemende pluralisering en werkte het op den duur zelfs contraproductief: 'Leerlingen kennen de verborgen ontologische agenda van de godsdienstleerkracht die met deze correlatieve methodologie werkt en zijn uiterst allergisch voor de exclusieve

theologisch principe wel belangrijk blijft, maar niet allesbepalend meer, werd vervolgens uitgewerkt in het hermeneutisch-communicatieve leerconcept.<sup>33</sup>

### 2.3.2 Hermeneutisch- en/of mystagogisch communicatief

In dit hermeneutisch-communicatieve concept is er een 'voortdurende systematische interactie tussen de leefwereld van de jongeren en de traditie, waarbij nu eens de traditie en dan weer de jongere(n) het woord nemen'<sup>34</sup> Hierbij richt men zich op hermeneutische verheldering van de eigen positie en is het leerproces een bewustwordingsproces waarbij men beter de verbanden zal zien tussen de levensbeschouwelijke kaders en de eigen leef- en beleevingswereld en worden de leerlingen zich bewuster hoe groot de betekenis van de eigen en andermans levensbeschouwing kan zijn voor het gewone leven.<sup>35</sup> Hierbij is het vertrekpunt dat er een correlatieve werking uitgaat tussen de eigen zinvaart en de vele en mogelijke antwoorden van levensbeschouwingen, die vaak door middel van verhalen naar voren worden gebracht.<sup>36</sup> In tegenstelling tot de eerder beschreven correlatiedidactiek is de correlatie echter niet meer theologisch maar pedagogisch van aard, omdat de religieuze achtergrond bij leerlingen vaak ontbreekt.<sup>37</sup> Daarom pleit Bert Roebben voor een nieuwe theologische correlatie, door de leerlingen, die vertoeven tussen verlangen en perspectief, te introduceren in een 'narthicale ruimte' waarin volop getheologiseerd kan en mag worden.<sup>38</sup> Hij gebruikt daarbij het beeld van een pelgrimsweg, waarbij je open en receptief bent 'voor wat onderweg op je afkomt en je levensverhaal herschikt.'<sup>39</sup> Bij deze mystagogisch-communicatieve benadering, waarbij er 'Sinnggebung durch Transzendenzbezug' plaatsvindt, hoort dus het narthicaal religieuze leren waarbij het gaat om het binnenleiden van jongeren in het geheim van het eigen bestaan (narratieve identiteit) en hen gevoelig maken voor het transcendente karakter van dat geheim.<sup>40</sup> Geïnterpreteerd ervaringsleren staat dan centraal, waarbij theologische kennis wordt verzameld door ontdekking.<sup>41</sup>

---

interpretatieve koppeling van de menselijke ervaring aan de christelijke traditie waar het dan telkens op neer komt' (Idem, 141).

<sup>33</sup> Idem 136. Zie ook: Ploeger, *Inleiding*, 305ev.

<sup>34</sup> Maex, 'Recontextualisering', 44. Of zoals Roebben het beschrijft: 'Leerlingen worden mee op reis genomen, verzameld in een trein (communicatief) en leren van elkaar hoe zij de werkelijkheid kunnen verstaan met het oog op de reconstructie van een zinperspectief voor het eigen leven (hermeneutiek) (Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 112).

<sup>35</sup> Ploeger, *Inleiding*, 306-307: 'Juist als we elkaar helderheid verschaffen over onze standpunten en elkaar voldoende ruimte geven kunnen we intens met elkaar verbonden zijn.'

<sup>36</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 112. Paul Vermeer spreekt hier over het vormen van een religieuze narratieve identiteit: 'Hierbij tracht het individu de plots die aanwezig zijn in de cultuur en in de literaire en religieuze tradities van die cultuur, en die van generatie op generatie zijn doorgegeven, toe te passen op het eigen levensverhaal, teneinde een eigen religieuze narratieve identiteit te construeren' (Vermeer, 'Vorming', 122).

<sup>37</sup> Pollefeyt kiest ook voor hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs en pleit hierbij voor een anticorrelatief didactisch opbouwwerk waarbij de leerkracht er bewust voor kiest om niet toe te geven aan de verleiding om 'ervaring' en 'traditie' snel met elkaar te correleren, zodat het rolluikenfenomeen wordt voorkomen (Pollefeyt, 'Uittoch', 52ev.).

<sup>38</sup> Idem, 114: 'Ik pleit voor een vak godsdienst/levensbeschouwing dat explorerend en informatief is, dat gestolde tradities in sleutelverhalen leert waarnemen (pedagogisch: hermeneutisch-communicatief), maar dat in tweede instantie deze sleutelverhalen ook leert 'ontstollen' of 'elementiseren', om uit te komen bij de oorspronkelijke sleutelervaring of sleutelvaart die eraan ten grondslag ligt en die de ziel in beweging kan brengen (theologisch: mystagogisch-communicatie). E.T. Alii spreekt in dit verband over het ontwikkelen van sensibiliteit voor verplaatste en getransformeerde religie (Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 115).

<sup>39</sup> Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 35

<sup>40</sup> Idem, 45ev.

<sup>41</sup> Hij wil de leerlingen in navolging van Mendl dan ook leren open te staan voor 'Teilhabe an Erfahrungen der eigenen [!] fremden Religion' (Idem, 97).



### 2.3.3 Jongerentheologie en geloofsontwikkeling

Bij deze ontdekkingstocht gaat Bert Roebben er vanuit 'dat jongeren gerechtigd én in staat zijn zelfstandig te theologiseren'<sup>42</sup> Een belangrijk middel daarbij is het 'ontstollen' van de Bijbelse verhalen die sleutelervaringen en diepte-ervaringen genereren en/of verhelderen.<sup>43</sup> Hierbij hoort een zogenoemd elementariseringsproces om de heilslijnen achter de sleutelverhalen van de Bijbel te kennen en te weten wat de sleutelproblemen van jonge tijdgenoten zijn waarop de verhalen een antwoord kunnen bieden.<sup>44</sup> Op deze manier ontstaat er een zogenoemde jongerentheologie, waar drie dimensies een rol spelen.<sup>45</sup> Allereerst het theologiseren van jongeren, waarbij hun argumentatieve kracht die verbonden is aan hun verbeelding, ernstig genomen wordt. Vervolgens het theologiseren met jongeren, waarbij ze worden aangemoedigd om verder te kijken en kritisch zichzelf te bevragen. En tot slot de theologie voor jongeren waarbij gespecialiseerde kennis wordt aangereikt die het blikveld verruimt en eventuele misstanden uit de weg ruimt. Hierbij gaat het er niet om dat jongeren als theologen direct het bestaan van God erkennen of dat ze theologen moeten zijn, het is 'veeleer een erkenning van de vaardigheid van jongeren tot theologische reflectie en een poging om hun zelfstandig theologisch denken verder te stimuleren'<sup>46</sup>

Dit theologisch nadenken en reflecteren is uiteraard verbonden aan de leeftijd en de geloofsontwikkeling van de leerlingen.<sup>47</sup> Hierbij kunnen we niet om de theorie van James Fowler heen die de zogenoemde 'stages of faith' onderscheidt, hoewel zijn theorie niet onomstreden is.<sup>48</sup>

---

<sup>42</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 172

<sup>43</sup> Idem, 170: 'Aldus begrepen kan Bijbels georiënteerd levensbeschouwelijk onderwijs bijdragen tot het genereren en/of verhelderen van 'sleutelervaringen', van diepte-ervaringen die door de 'mentale omweg' van Bijbelse 'sleutelverhalen' geactiveerd kunnen worden.'

<sup>44</sup> Idem, 171. Vooral in de Duitse godsdienstpedagogiek, maar ook wel in het Nederlandse basisonderwijs wordt het zogenoemde 'elementariseringsmodel' vaak ingezet. Zie bijvoorbeeld Schweitzer, *Religionspädagogiek* die laat zien dat je een traditie kunt ontsluiten en vervolgens kunt verbinden aan jongeren in hun context door elementaire structuren, levensbetekenissen, ervaringen, toegangen, leeractiviteiten en waarheden na te gaan, ook wel 'wederkerige ontsluiting' genoemd. Zie ook: [www.verwonderenenontdekken.nl](http://www.verwonderenenontdekken.nl), [9 augustus 2018].

<sup>45</sup> Idem, 173. Zie voor een uitgebreide masterproef hierover: Raes, *Jongeren*. Daarin worden vijf dimensies besproken: impliciete theologie, expliciete theologie, persoonlijke theologie, theologische duidingen of interpretaties en uitdrukkelijk theologisch argumenteren (Idem, 8).

<sup>46</sup> Raes, *Jongeren*, 119. Hoewel de jongerentheologie over het algemeen als positief wordt ontvangen is er ook de kritiek dat er een bepaalde romantische verheerlijking van de gedachten van jongeren is, waarbij nadenken over geloof nog geen theologie is: 'Als het nadenken van jongeren centraal komt te staan, dreigen volgens hem specifiek godsdienstige thema's te verdwijnen, zoals het nadenken over de bijzondere rol van Christus voor het christelijk geloof. Jongerentheologie wordt daarmee eerder een vorm van filosofie dan theologie' (Schuurman, 'Jongerentheologie').

<sup>47</sup> We laten hier de identiteitsontwikkeling verder grotendeels buiten beschouwing, omdat we ons hier beperkten tot de geloofsontwikkeling. Wel kan mogelijk bij zowel identiteits- als bij geloofsontwikkeling gesteld worden dat het twee belangrijke stappen herbergt: exploratie en commitment. 'De stap van exploratie betekent actief verschillende (levens)doelen, waarden en opvattingen onderzoeken, bevragen en wegen om op basis daarvan in staat zijn een keuze voor de een of ander te maken. Commitment heeft betrekking op precies die keuze: hier gaat het om daadwerkelijk een keuze maken voor een bepaalde identiteit en daar actief vorm aan geven door daar in het alledaagse leven concreet naar te handelen.' (Kock & Verboom (e.a.), *Altijd leerling*, 158).

<sup>48</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 143-147; Ploeger, *Inleiding*, 152-158. Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 173 kiest hierbij voor een beschrijving in zes stappen van de eerste naïviteit als kinderlijke ontvankelijkheid naar de tweede naïviteit als vernieuwde keuze van de volwassene om in ontvankelijkheid te leven. In de bundel Nipkow (e.a. hrsg.), *Glaubensentwicklung* zijn uitgebreide besprekingen en kritische kanttekeningen te lezen bij dit model van James Fowler en de alternatieve versie met vijf fasen van Fritz Oser. Zo is er kritiek op de brede algemene definitie van geloof en vindt men het te sterk aan één bepaalde context verbonden, waarbij het vooral een spiegel is van moderne religieuze individualisering en pluralisering: 'Wie verhält sich diese Sicht zu der christlichen Erfahrung, daß – in der Sprache des christlichen Glaubens – das menschliche Leben und seine Erfüllung im Angesicht Gottes ein Geschenk ist?' (Idem, 280). Ook in Kock & Verboom (e.a.),

Zijn theorie richt zich vooral op de identiteitsontwikkeling van de mens, waarbij we kunnen zien op welke leeftijd en op welke manier leerlingen hun geloof kunnen ontwikkelen. Met het woord 'faith' wordt een neutraal begrip bedoeld. Je zou het kunnen vertalen met geloof, maar ook met oriëntatie, zingeving of levensbeschouwing. Het geeft in ieder geval richting en doel aan het leven. De eerste fase die Fowler onderscheidt, is het intuïtief-projecterende geloof bij kinderen tot 6 of 7 jaar. Alles is zoals ze het zien en het kind projecteert op een intuïtieve manier een geloof zoals het bij hem en de leefomgeving past. De tweede fase, waarvan sprake is vanaf het 7<sup>e</sup> levensjaar, heet het mythisch-letterlijke geloof. Concrete en letterlijke verhalen geven samenhang en waarde aan de werkelijkheid van het kind. Ze kunnen al gegevens ordenen, maar zijn nog niet in staat om afstand te nemen van zichzelf of te reflecteren op de verhalen. De derde fase, het synthetisch-conventionele geloof, is te zien vanaf het 11<sup>e</sup> levensjaar. Men neemt overtuigingen en waarden over van anderen die zonder al te veel nader onderzoek gecomponeerd worden tot een eigen levensbeschouwing, die aansluit bij de groep waartoe de persoon behoort. Er is dus weinig ruimte voor een innerlijk zelf, omdat men zich conformeert aan de eigen kring en veel waarde hecht aan hun goedkeuring. Wel leren ze abstract en symbolisch denken en ook kunnen ze zich op een gegeven moment inleven in de gedachten van de ander. Het individueel-reflexieve geloof houdt in dat men in staat is tot het nemen van individuele verantwoordelijkheid voor zijn of haar levensbeschouwing. Men kan dan ook expliciete redenen geven voor bepaalde opvattingen en gedrag en men reflecteert kritisch op de eigen identiteit en die van anderen. Soms begint het bij het 13<sup>e</sup> of 14<sup>e</sup> levensjaar al, maar over het algemeen is het vanaf het 17<sup>e</sup> levensjaar waar te nemen.

Volgens Fowler is er ook een conjunctief geloof mogelijk, wat zelden vóór het 30<sup>e</sup> levensjaar aanwezig is. Het wordt ook wel een uitgebalanceerd geloof genoemd, omdat men een interindividueel zelf ontwikkelt. Het laatste stadium, wat zelden voorkomt, is volgens Fowler het universele geloof, waarbij men alomvattend begaan is met de medemens. Het zijn mensen die hun leven volledig wijden aan het welzijn van anderen. Het gevaar bij deze theorie is, dat het lijkt alsof het bereiken van een hogere fase betekent dat je een betere of in elk geval een meer volwassen gelovige bent. In het boek van E.T. Alii wordt dan ook de suggestie gedaan de stadia op te vatten als typologie, zodat zij niet direct aan een bepaalde leeftijd verbonden blijven.<sup>49</sup> Op die manier hebben zij niet zozeer een voorspellende functie, maar meer een analytische, waarbij het inzicht kan opleveren hoe jongeren zich mogelijk kunnen verhouden tot het geloof.

#### 2.3.4 Godsdienstige vorming

De laatste jaren is er in het onderwijs in Nederland steeds meer aandacht gekomen voor de zogenoemde 'vorming' of 'Bildung', mede onder invloed van de onderwijspedagoog Jan Biesta.<sup>50</sup> Hij ziet het onderwijs als een dialogisch proces, waarbij de uitkomst van het proces niet kan worden

---

*Altijd leerling*, 160 wordt opgemerkt dat elk mens in elke fase van zijn leven kenmerken kan vertonen van verschillende door Fowler onderscheiden fasen en dat de verbinding met de omgeving van de persoon wat gemist wordt. In andere studies komt echter ook naar voren dat in de geloofsontwikkeling zowel autonomie als heteroniem een rol speelt vanwege de intersubjectiviteit. Deze paragraaf heb ik grotendeels ontleent aan mijn bachelorscriptie: Den Besten, *Reformatische traditie*.

<sup>49</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 148. Zo stelt Rainer Döbert dat ontwikkeling niet te reduceren is tot cognitieve, sociale, morele of ik-ontwikkeling, ook omdat de dialectiek tussen de menselijke autonomie en goddelijke overmacht moeilijk te beschrijven is: 'Nun scheint mir aber einigermaßen gesichert zu sein, daß moderne Gesellschaften auch einen nicht vernachlässigbaren Prozentsatz von "Zweimal-Geborenen" hervorbringen, unter denen die Sehnsucht nach dem "Gans-Anderen" lebt und deren religiöse Entwicklung sicher nicht auf Stadium 3 stagniert' (Döbert R., 'Oser/Gmünders Stadium 3 der religiösen Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext: ein circulus vitiosus', in: Nipkow (e.a., hrsg.), *Glaubensentwicklung*, 162).

<sup>50</sup> Zie Biesta, G., *Prachtige risico*, maar ook Derkse (e.a.), *Essay* en De Muynck & Vos (eds.), *Leren*.

gegarandeerd. Door middel van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie kunnen leerlingen worden geholpen om de verbinding met de wereld aan te gaan en op die manier in de wereld te komen. Lesgeven heeft volgens hem enkel betekenis als het iets van een idee van transcendentie met zich meedraagt. Het is belangrijk om open te staan voor de mogelijkheid dat iets radicaal anders doorbreekt en dat het onderwijs datgene wat leerlingen al weten werkelijk overstijgt. Hij noemt dit het geschenk van het onderwezen worden, wat zelfs niet kan worden geproduceerd door de leraar. Het is een vorm van waarheidsgeving en heeft dan ook alles met gezag te maken. Daarom is een school vooral een plek voor het lesgeven, want leren kun je overal.<sup>51</sup>

Naast kennisoverdracht is vorming dus een wezenlijk element in het onderwijs. Dat geldt volgens Schweitzer helemaal voor de religie, als hij wijst op de vormingsnoodzaak ervan.<sup>52</sup> Hierbij gaat het hem niet alleen om vorming van geloof en ethiek, maar ook van pluraliteits- en begripsvermogen.<sup>53</sup> Hierbij kiest hij nadrukkelijk voor levens- en ervaringsbetrokken religieuze vorming, waarbij vier handelingsperspectieven van belang zijn:<sup>54</sup> 1. Religie van de jeugd waarnemen, herkennen, uitdagen en begeleiden. 2. Oriëntering in de pluraliteit mogelijk maken. 3. De levensfase van de jeugd ondersteunen en begeleiden. 4. Het leren samen met andere generaties bevorderen. Hoewel geloof geen leerdoel op zich is, spelen onderwijs, vorming en onderricht voor het verstaan van het geloof in ieder geval een belangrijke rol.

Ook Roel van Swetselaar wijst erop dat godsdienstige vorming op school dan ook niet allereerst het hoge doel moet hebben dat 'het christelijk geloof geïntegreerd gestalte krijgt in het leven van een vormeling'.<sup>55</sup> Volgens hem richt het godsdienstonderwijs op school zich op de onderliggende gebieden, die voorwaardelijk zijn om het genoemde doel te bereiken. Hij gebruikt daarbij een zogenaamde 'Schaal van Engel' die we hier gemakshalve overnemen<sup>56</sup>

POSITIE VAN DE VORMELING		VOORBEELDEN VAN DE TAAK VAN DE OPVOEDER
+4	Voortdurende geestelijke groei	
+3	Ontdekken van de geestelijke gave	
+2	Integratie in de christelijke gemeenschap	
+1	Begrijpen van de consequenties van het geloof	
0	Persoonlijke overgave/wedergeboorte	
-1	Beslissing tot overgave	
-2	Persoonlijke betrokken zijn	Betrokkenheid op het geloof stimuleren
-3	Positieve houding tegenover het evangelie	
-4	Begrijpen van de kern van het evangelie	
-5	Interesse in het christelijk geloof	
-6	Vaag beeld van het christelijk geloof	Kennis over het christelijk geloof aanreiken Bewustwording van de geestelijke werkelijkheid
-7	Rekenen met een 'hogere wezen'	
-8	Afwijzing van al het bovennatuurlijke	

<sup>51</sup> Biesta, *Prachtig risico*, 89

<sup>52</sup> Schweitzer, *Religionspädagogik*, 11: 'Auch wenn Glaube kein Lernziel ist, so spielen Erziehung, Bildung und Unterricht für das Entstehen des Glaubens doch eine wichtige Rolle.' Bram de Muynck wijst erop dat vorming kan gaan over identiteits-, karakter- en attitudevorming. Zelf kiest hij voor persoonsvorming dat overlap heeft met die begrippen. Bij die christelijke persoonsvorming onderscheidt hij een moreel, cognitief en contemplatief aspect (De Muynck, *Persoonsvorming*, 22-24).

<sup>53</sup> Schweitzer, *Religionspädagogik*, 124-125

<sup>54</sup> Idem, 230-231

<sup>55</sup> Van Swetselaar, 'Godsdienstige vorming', 73

<sup>56</sup> Idem, 73

Hoewel er volgens Roel van Swetselaar allerlei inhoudelijk-theologisch vragen te stellen zijn bij dit Amerikaanse model, geeft het wel inzicht in de verschillende niveaus in de godsdienstige vorming.<sup>57</sup> Allereerst laat het zien dat leerlingen zich in verschillende 'stadia' bevinden, waar de 'vormer' rekening mee dient te houden.<sup>58</sup> Ook heeft het gevolgen voor de beginsituatie van de godsdienstige vorming op school en de bijbehorende doelstelling. Op school wil hij de godsdienstige vorming dan ook beperken tot de 'fasen' -2 tot -8, omdat de overige stadia tot het terrein van de kerk en gezin behoren. Hierbij heeft godsdienst vooral betrekking op het vormen van een persoonlijke overtuiging en levenshouding, waarbij de godsdienstige vorming een interpretatiekader voor de werkelijkheid als geheel aanreikt.<sup>59</sup> Roel van Swetselaar positioneert deze vorming tussen de persoonlijke geestelijke vorming aan de ene kant en de algemene levensbeschouwelijke vorming aan de andere kant, waarbij beide kanten aan bod kunnen komen. Zo kunnen persoonlijke geloofsvragen aan de orde komen, maar ook de andere godsdiensten. Uiteindelijk is de vormende leraar erop gericht, via de randgebieden van de samenleving, de gedragingen, de levensbeschouwing, de zinnen en het ik, 'het hart van de vormeling te bereiken, opdat de vormeling vanuit het eigen hart en vanuit zijn eigen traditie een eigen visie op de samenleving en cultuur ontwikkelt en zich van daaruit weer tot zijn eigen traditie gaat verhouden.'<sup>60</sup>

## 2.4 Rol van de godsdienstdocent

Een godsdienstdocent zal in zijn of haar professionaliteit niet direct anders beoordeeld worden dan docenten van andere vakken in het voorgezet onderwijs.<sup>61</sup> Als er wordt gesproken over christelijk leraarschap, dan betreft dit alle docenten die op een christelijke school werken. Hoewel zij het over het algemeen wel moeilijk vinden om aan te tonen waarin hun docentgedrag anders zou zijn dan dat van hun collega-leraren.<sup>62</sup> Godsdienstdocenten hebben in vergelijking met hun collega's vaak wel een andere rol, die overigens afhankelijk is van de hiervoor beschreven godsdienstpédagogische visies. Hoewel die verschillende rollen misschien nog wel meer door elkaar kunnen lopen in de godsdienstles, dan de verscheidene hierboven beschreven godsdienstpédagogische benaderingen.

<sup>57</sup> Van Swetselaar kleurt de godsdienstige vorming dus sterk in vanuit de christelijke geloofstraditie.

<sup>58</sup> Idem, 74. Hierbij kan de vraag gesteld worden of dit model helemaal recht doet aan bijvoorbeeld de afhakers onder de leerlingen en de mogelijke meerstemmige identiteit van de leerlingen, hoewel Roel van Swetselaar wel pleit voor diepgaand realisme in de persoonlijke vorming van de leerlingen als hij spreekt over de storende werking van de zonde (Idem, 75).

<sup>59</sup> Idem, 76. Bert Roebben wijst overigens op het mogelijke 'ont-vormen' als bij iemand het verlangen ontstaat om door iets of iemand aangesproken of opgetild te worden: 'Vormen is daarbij allereerst ont-vormen, zoals ook 'onze beelden over God, over godsdienst en over godsdienstonderwijs die ontmanteld moeten worden, zodat het ware beeld van de Godheid kan doorbreken' (Roebben, *Inclusieve godsdienstpédagogiek*, 151).

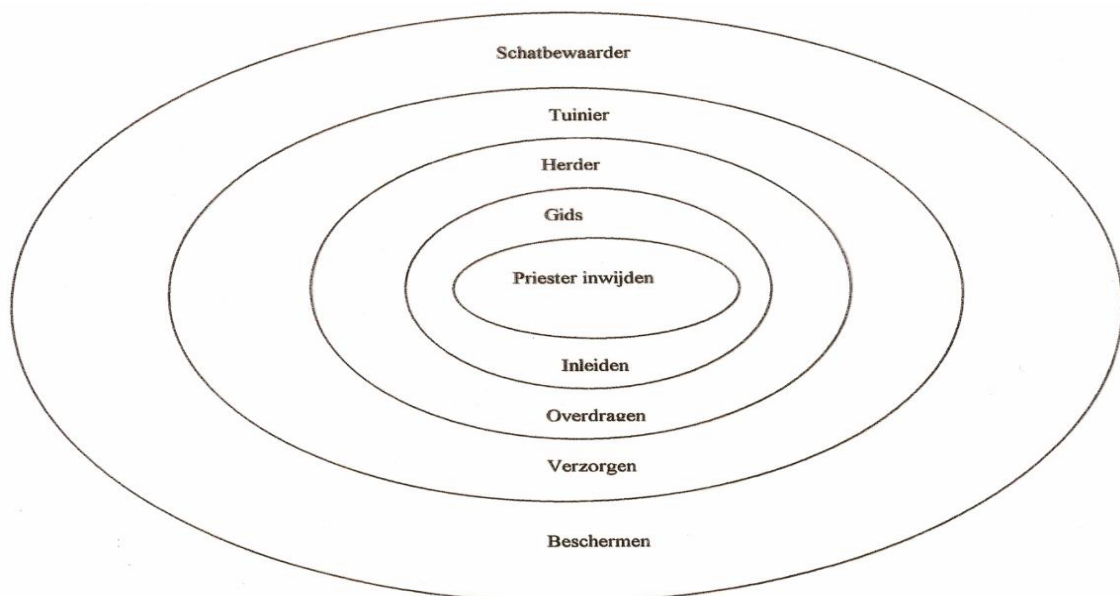
<sup>60</sup> Idem, 79. Alii gebruikt hierbij de metafoer van het 'verankeren', waarbij men zich verankert in wat van uiteindelijke waarde is (Alii, *Godsdienstpédagogiek*, 127).

<sup>61</sup> Zie <https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leraar-vo-mbo-onderwijs.php>, [9 augustus 2018] voor de zeven competenties.

<sup>62</sup> De Muynck, *Christelijk*, 4ev. Hij pleit daarbij voor een presentiebenadering, waarbij de docent in het vormingsonderwijs vooral coach en begeleider is, maar ook 'persoonlijk leermeester' en gids.

### 2.4.1 Pedagogisch kwintet

Als we de mogelijke rollen globaal willen verdelen, kunnen we ze verbinden aan de deductieve, inductieve en abductieve benaderingen binnen het godsdienstonderwijs.<sup>63</sup> Bij de deductieve benadering neemt de godsdienstdocent dan vooral de rol aan als deskundige, bij de inductieve benadering die van de therapeut en bij de abductieve benadering heeft hij een wisselende rol van expert, mentor en voorbeeldfiguur.<sup>64</sup> Bij deze indeling gaat men er echter vanuit dat men bij de inductieve benadering vooral bezig is met kennisoverdracht, terwijl dat niet zo hoeft te zijn. Zo wijst Roel van Swetselaar erop dat er binnen het onderwijs, en dus ook het bijzonder christelijk onderwijs, een verschuiving is van nadruk op cognitieve kennis naar grote aandacht voor metacognitieve kennis, vaardigheden en affectieve kennis.<sup>65</sup> Hij wijst daarbij op de persoonlijke betrokkenheid van de leraar vanuit zijn geloofsovertuiging: 'De docent godsdienst is niet iemand die de zaken alleen maar presenteert als een spreekwoordelijke gids in een museum. Hij is enthousiast voor zijn vak, christelijk gezien enthousiast in de meest letterlijke zin van het woord: gedreven door de Geest.'<sup>66</sup> Daarbij kan gebruikt gemaakt worden van het volgende model van Ter Horst, die in dit zogenoemde pedagogische kwintet verschillende rollen van de geloofsopvoeder verbindt aan een pedagogische taak.<sup>67</sup>



Als schatbewaarder wil de godsdienstdocent dan ook bescherming en veiligheid bieden, zodat de leerling de ruimte ontvangt en ervaart om de wereld te exploreren en te ontdekken. Vervolgens is er de rol van tuinier waarbij de godsdienstdocent de leerling wil verzorgen, oog heeft voor het de unieke leerling en zijn of haar geestelijke welzijn en geloofsontwikkeling. Door deze geborgenheid kan de leerling bloeien en groeien. Tegelijkertijd is er ook de rol van herder die hart heeft voor zijn schapen, hen gehoorzaamheid wil leren en hen voldoende wil meegeven om het leven te kunnen hanteren. In die rol van toerusting laat de godsdienst de docent grazen: 'Dat betekent bekwaamheden bijbrengen. Levenswijsheid overdragen. Dat is dus veel meer dan van informatie

<sup>63</sup> Zie par. 2.3

<sup>64</sup> Van de Bos, 'Didactiek'.

<sup>65</sup> Van Swetselaar, 'Godsdienstige vorming', 72. 'Het gaat hier om vorming van de totale persoon: kennis, vaardigheden en attitude' (Idem, 80). Overigens onderscheidt E.T. Alii het leren in leren door doen, cognitief leren en leren in handelen en reflectie (Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 196-203, zie ook: Kock & Verboom (e.a.), *Altijd leerling*, 202ev.).

<sup>66</sup> Idem, 79

<sup>67</sup> Horst, *Wijst*, 79-136 en Van Dijk, *Hunkerende generatie*, 78-88. Het schema is overgenomen uit: Van de Bos, 'Didactiek'.

voorzien. En dat lukt alleen als er hartelijke verbondenheid bestaat tussen de volwassene en jongere.<sup>68</sup> De godsdienstdocent kan ook een gids zijn die niet alleen laat zien wat de mogelijkheden zijn, maar ook voorop gaat, voordoet en op die manier leerlingen inleidt in betekenissen: 'Om zingevingsvragen op te roepen en samen te gaan zoeken naar de antwoorden (als die er al zijn).'<sup>69</sup> Ten slotte is er de rol van priester die de liefde van God wil vertegenwoordigen, waarbij het niet alleen meer gaat om het overdragen van kennis of het inleiden in betekenissen, maar juist ook om getuigenissen en als het kan gezamenlijke beleving. Hierbij probeert de godsdienstdocent het hart te raken, waar een liefdevolle omgang met de leerlingen voor nodig is. Hierbij hoort allereerst het aandachtig luisteren naar de leerlingen en stellen van de juiste vragen. Belangrijke waarden die bij de geloofsgeheimen horen kunnen hierbij niet worden overgedragen, maar de godsdienstdocent kan ze wel verpersoonlijken. Het inwijden in die geloofsheimen waardoor toewijding ontstaat blijft beperkt en kan niet altijd het doel van een godsdienstdocent zijn. Toch wordt het hierbij als taak van de godsdienstdocent gezien om het vuur van de liefde te ontsteken in de harten van leerlingen, waarbij het hart wordt geopend voor de werkelijkheid: 'Zo ontstaan soms tijdens de les "momenten van Boven". Niet geplande gouden momenten waar iets van de transcendente werkelijkheid oplicht in het domein van het klaslokaal.'<sup>70</sup>

#### 2.4.2 GSM

De persoonlijke betrokkenheid vanuit de eigen geloofsovertuiging wordt in de godsdienstpedagogiek niet altijd gewaardeerd. Zoals we eerder zagen ging het in het multireligieuze godsdienstonderwijs vaak om het overdragen van verschillende religieuze geloofstradities en gaat het erom dat verschillende standpunten die ook onder de leerlingen leven worden verhelderd. Bij de reflectie op de ervaringen van leerlingen, treedt de docent op als objectieve expert of desnoods therapeut die zich richt op de ontwikkeling van de leerling. Toch werd deze objectiviteit ook binnen dit model steeds meer in twijfel getrokken, omdat het niet recht doet aan leerlingen zelf, maar ook niet aan de vak zelf: 'Indien een docent neutraal probeert te zijn, 'voelt' een leerling met de klompen aan dat het vak godsdienst nergens over gaat'.<sup>71</sup>

In E.T. Alii worden dan ook een drietal opvattingen over professionaliteit geschetst: 'de professional als een kundig vakman, als een bevlogen inspirator en als reflectieve beroepsoefenaar'.<sup>72</sup> Hierbij hoort het begrip 'normatieve professionaliteit', omdat leraren een norm hanteren bij het komen tot een oordeel over wat goed en niet goed is en wat hen wel en niet te doen staan: 'Dit houdt in dat professionals in staat zijn om (1) de inhoud van het werk dat ze doen te verbinden met (2) de kwaliteit van hun eigen bestaan en met (3) de context waarbinnen dat werk plaatsvindt'.<sup>73</sup> Godsdienstdocenten nemen dus hun eigen spiritualiteit mee in de les, waarbij ze de inhoud, dus wat ze van waarde vinden en waarnaar ze verlangen en de context van hun werk op elkaar af moeten stemmen. Dat kan volgens E.T. Alii op een narratieve manier, waarbij verhalen als vindplaatsen van spiritualiteit worden ingebracht, hoewel het ook andersom geldt als de professionals de verhalen die

---

<sup>68</sup> Van Dijk, *Hunkerende generatie*, 82

<sup>69</sup> Idem, 84. René Erwich pleit ervoor dat docenten godsdienst en levensbeschouwing als professionele theologen als gids optreden en moed hebben om de zogenoemde 'pilgrimage of discernment' aan te gaan met leerlingen om hoopgevend te handelen: 'De professioneel theoloog is vooral vertaler en hertaler! In zijn of haar begeleiderschap draait het om luisterend, onderscheidend en praktisch betrokken zijn op de concrete situaties van mensen' (Erwich, 'Gidsen', 148).

<sup>70</sup> Van Swetselaar, 'Godsdienstige vorming', 79. Zie ook Praamsma, 'Leren onderscheiden', 157.

<sup>71</sup> Ploeger, *Inleiding*, 299. Zie ook: Van der Want, *Kleurloos kleur bekennen*, die concludeert dat een mengvorm van objectiviteit en subjectiviteit het meest wenselijk is voor leerling en docent (Idem, 70) en Crombrugge (e.a.), 'De leerkracht', 137ev..

<sup>72</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 119ev.

<sup>73</sup> Idem, 124

in hun werkomgeving als waardevol worden gevonden integreren in hun eigen professionele verhaal.<sup>74</sup>

In het hermeneutische-communicatie concept wordt er daarom gesproken over de zogenoemde GSM-functie van de leraar.<sup>75</sup> De godsdienstleraar is een specialist (S) die garant staat voor correcte informatie en juiste beoordelingen en een moderator (M) die zorgzaam en bedachtzaam het levensbeschouwelijke communicatieproces van de leerlingen leidt en begeleidt. Op die manier kan religie worden waargenomen en geïnterpreteerd als maatschappelijk fenomeen en kan worden aangegeven wat religie met mensen doet en wat mensen met religie doen. Daarbij moet hij of zij ook in staat zijn om de leerlingen te bekwamen om zelf deze religieuze mondigheid te verwerven. Daar hoort dan ook de rol van getuige (G) bij, waarbij de godsdienstdocent ‘scherpstelt op het kostbaarheidskarakter van het christelijk geloven vanuit het eigen geloofsengagement’<sup>76</sup> Bij Bert Roebben krijgt deze getuigenisfunctie nog een extra lading vanuit zijn mystagogisch-communicatieve concept. Volgens hem moet de godsdienstdocent getuigenis kunnen afleggen van een particuliere religieuze ervaring, wanneer leerlingen hem of haar hierop aanspreken: ‘Hij zal over en weer moeten bewegen tussen verlangen/perspectief bij leerlingen en wat hij zelf als van onschatbare waarde ervaren heeft’.<sup>77</sup> Hierbij heeft de godsdienstdocent de rol van ‘religieus ontstoller’, waarbij hij leerlingen gevoelig maakt voor de diepte van levensvragen en voor de antwoorden van de grote levensbeschouwelijke tradities daarop: ‘Hij kan deze kennis ontstollen op basis van zijn eigen zoektocht en worsteling met het leven. Het gaat érgens over bij de leraar godsdienst/levensbeschouwing’.<sup>78</sup> Chris Jeunen stelt hierom zelfs dat het godsdienstonderwijs staat of valt met de persoon van de godsdienstleraar: ‘Als we vandaag één noodzakelijk accent moeten leggen, dan is dat op de getuigenisfunctie. “De hedendaagse mens luistert liever naar getuigen dan naar leraren en wanneer hij naar leraren luistert, is het omdat zij getuigen zijn”’.<sup>79</sup>

#### 2.4.3 Zelfgekozen rol

Het is boeiend om te zien welke rol godsdienstdocenten voor zichzelf zien weggelegd bij het vak godsdienst/levensbeschouwing. In het onderzoek van Bertram en Visser worden er verschillende rollen beschreven, die we hier gemakshalve overnemen op volgorde van meest naar minst gekozen rol.<sup>80</sup>

---

<sup>74</sup> Idem, 137

<sup>75</sup> Roebben, *Godsdienstpiedagogiek*, 174 en Onbekend, ‘Godsdienstleerkrachten’. Overigens beschrijft Bert Roebben vijf competenties (rationeel, sociaal, moreel, existentieel en eschatologisch) voor een docent godsdienst/levensbeschouwing, waarbij hij kan gaan fungeren als rolmodel voor de leerlingen (Roebben, *Godsdienstpiedagogiek*, 61ev.)

<sup>76</sup> Onbekend, ‘Godsdienstleerkrachten’.

<sup>77</sup> Roebben, *Godsdienstpiedagogiek*, 174

<sup>78</sup> Idem, 174. In Kock & Verboom (e.a.), *Altijd leerling*, 178 wordt er daarom gesproken over een ‘meester-gezel-leerlingmodel’, waarbij de docent expert is in zijn vakgebied en zijn expertise modelleert en de leerling de kunst van de expert probeert af te kijken en de activiteiten van de leerkracht imiteert.

<sup>79</sup> Jeune, Ch., ‘Godsdienstleraar’, 55. Hij pleit hierbij voor een “geïnspireerde getuigenisfunctie”, waarbij de ‘godsdienstleraar zichzelf kan en durft te laven aan de rijke bronnen van de christelijke geloofstraditie (...) en ‘in alle bescheidenheid en eerlijkheid spreekt van de inspirerende ontmoeting met de “Gans Andere” of juist van de “niet-ontmoeting” en het duister van de “geloofsnacht” (Idem, 55-56). Overigens wijst Marco van der Spek erop dat een getuigenis zonder dat er sprake is van betrokkenheid en begrip hetzelfde is als ‘parels voor de zwijnen gooien’: ‘Als de kostbaarheden van het geloof niet kunnen worden begrepen moeten we erover zwijgen. Wel moet een christen er vanuit blijven leven’ (Spek, M. van der, ‘Bezinning’, 128.

<sup>80</sup> Bertram & Visser, *Godsdienst/levensbeschouwing*, 21ev.



1. Kritische vragensteller vanuit de vakinhoud
2. Gespreksleider van levensbeschouwelijke gesprekken tussen leerlingen
3. Begripvolle persoon ten aanzien van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen
4. Stimulator van de dialoog over religieuze/levensbeschouwelijke verschillen
5. Kritische vragensteller ten aanzien van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen
6. Religieus/levensbeschouwelijk expert en kennisoverdrager
7. (Algemeen) opvoeder
8. Coach van levensbeschouwelijke leerprocessen bij leerlingen
9. Counselor ten behoeve van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen
10. Pastor ten behoeve van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen

De onderzoekers constateren daarbij de meeste docenten een brede taakopvatting hebben en voor zichzelf veel rollen zien weggelegd. Vooral de rollen ten aanzien van vakinhoudelijke en levensbeschouwelijke leerprocessen scoren het hoogst: 'Hij/ zij wil allereerst vanuit vakinhoud en expertise en vervolgens vanuit de pedagogische en leerpsychologische rol iets betekenen voor leerlingen, maar bij counseling en zeker bij pastorale zorg ligt voor velen een professionele grens.' In het volgende hoofdstuk zullen we dan ook weergeven welke rol de godsdienstdocenten op de GSR voor zichzelf zien weggelegd, welke godsdienstpedagogische concepten zij voorstaan en welke rol de geloofstwijfel daarbij speelt.



### 3. Godsdienst op de GSR

*‘Leer de mensen op school de feiten die er zijn en discussieer erover, want dat helpt om andere standpunten en meningen beter te snappen.’*

*‘Meer discussie tussen gelovige en ongelovigen in de klas.’<sup>1</sup>*

#### 3.1. Inleiding

Het twee-uursvak godsdienst heeft op de GSR altijd een belangrijke plaats ingenomen als uiting en verwezenlijking van de gereformeerde en christelijke identiteit. Tegelijkertijd heeft het vak te maken met allerlei veranderingen. Binnen de school, wat betreft de verandering van identiteit, de groeiende kerkelijke diversiteit onder leerlingen en niet minder de ontwikkelingen op het gebied van religie, zingeving en geloof(sbeleving) bij de leerlingen en bij de godsdienstdocenten zelf. Dat alles is natuurlijk niet los te zien van de ontwikkelingen binnen de samenleving, zoals we eerder constateerden.<sup>2</sup> De vraag naar de positie van het vak godsdienst binnen de school blijft dan ook van belang.

Daarbij is het goed om te onderzoeken welke positie het vak inneemt volgens de identiteitsdocumenten en welke vakvisie er door de sectie zelf is verwoord. Vervolgens worden de onderzoeksresultaten van de diepte-interviews met vier godsdienstcollega's weergegeven en besproken. Het gaat immers om de praktische uitwerking van wat is verwoord in de identiteitsdocumenten en het vakleerplan. De interviews kennen globaal drie thema's, waarbij het eerst gaat over de persoonlijke motieven en ambities van de godsdienstdocent en vervolgens om vakgerelateerde vragen rondom het doel van het vak en de rol van de docent. Ten slotte wordt besproken welke rol geloofstwijfel in de godsdienstles inneemt. Op deze manier wordt duidelijk wat de godsdienstdocenten verstaan onder geloofstwijfel bij leerlingen en wat zij hiervan waarnemen. Maar vooral ook op welke manier zij geloofstwijfel een plek geven of willen geven in hun godsdienstlessen. De onderzoeksgegevens vanuit deze formele en beleefde godsdiensonderwijspraktijk worden vervolgens geduid en verbonden aan de verschillende godsdienstpдагоogische visies en doelstellingen, zoals die in het vorige hoofdstuk zijn weergegeven.

#### 3.2. Vakleerplan en identiteit

In de identiteitsdocumenten van de GSR in Rotterdam wordt er niet ingegaan op de positie en de rol van het vak godsdienst binnen het geheel van de school.<sup>3</sup> Dat betekent concreet dat de invulling van het vak net als ieder ander vak binnen de school in overeenstemming zal moeten zijn met de identiteit van de school, zoals die eerder is weergegeven.<sup>4</sup> Wel wordt het vak genoemd in het kader van vorming die binnen de GSR geplaatst wordt binnen het algemene kader van de school: 'het Bijbels wereldbeeld en het christelijk mensbeeld.'<sup>5</sup>

*‘In diverse vakken (vooral bij biologie, verzorging, godsdienst, maar ook bij andere vakken) komen onderwerpen aan de orde die met de praktijk van het leven te maken hebben (relaties, verantwoordelijkheid t.o.v. anderen, omgaan met (seksuele en godsdienstige)*

---

<sup>1</sup> Reacties van twee leerlingen uit de afgenomen enquête (zie par. 1.5) op de vraag of ze tips hadden op welke manier geloofstwijfel een rol kan spelen in de godsdienstles.

<sup>2</sup> Zie par. 1.3.2 en 1.4.1

<sup>3</sup> Ook in het Klapwijk, 'Schoolplan 2013-2017' en Klapwijk, 'Schoolgids' wordt er niet specifiek ingegaan op het vak godsdienst.

<sup>4</sup> Zie par. 1.3.3

<sup>5</sup> Klapwijk, 'Identiteitsplan', par. 4.2

diversiteit, gezond gedrag (roken, alcohol, drugs). In al deze gevallen gebeurt het geïntegreerd, binnen het curriculum van het desbetreffende vak.’

### 3.2.1 Narratieve benadering

Ook in de documenten van het project ‘identiteit als sterk merk’ van LVGS, waar de school zich verbonden mee weet, wordt het vak godsdienst geplaatst in het kader van vormend onderwijs en persoonsvorming.<sup>6</sup>

‘De godsdienstles moet daarom niet louter in het teken staan van geloofsleer en een kennismaking met religieuze verschijnselen, maar moet in dienst staan van de zelfstandigwording van de leerling als gelovige christen die zich als persoon ontwikkelt op een christelijke school.’

In het visiedocument krijgt het vak godsdienst wel een specifieke rol als meest expliciete moment van geloofsoverdracht:<sup>7</sup>

‘Voor leerlingen is het godsdienstonderwijs het meest expliciete moment van geloofsoverdracht. Hierin komt het levensbeschouwelijk en godsdienstig karakter van de school duidelijk tot uitdrukking. Nagedacht kan worden hoe geloofstoerusting in de context van het ontvangen onderwijs en bewustmaking van een christelijke roeping hierin meer centraal kan komen te staan.’

Hierbij valt op dat godsdienstonderwijs gezien wordt als geloofsoverdracht, -toerusting en -vorming. Dat is te verbinden aan de monoreligieuze en deductieve benadering van het vak godsdienst, zoals eerder is weergegeven.<sup>8</sup> Tegelijkertijd herkennen we het concept van de godsdienstige vorming, waarbij wordt benadrukt dat het geloof niet een compartiment van het leven is, maar alle aspecten van het leven doortrekt. Hierbij wordt nadrukkelijk gekozen voor een narratieve benadering waarbij je het verhaal van je leven ingebed weet in het grote verhaal van God en wordt het christelijk geloof gezien als een ‘multifocaal gedeeld verhaal’ wat kan worden samengevat als ‘samen leven in Gods koninkrijk’.<sup>9</sup> Het gaat hierbij om een doorvertaling van het christelijke verhaal naar de schoolpraktijk die dient als oefenplaats van het koninkrijk en daarbij gevoed wordt door de christelijke traditie. Hoewel we deze narratieve benadering vooral tegenkomen bij de beschreven inductieve en abductieve godsdienstpedagogische benaderingen, lijkt het hier deductief te worden ingevuld als het volgende wordt gesteld: ‘Christenen proberen echter het christelijke ‘plot’ het dragende verhaal te laten zijn, waarin hun leven ingebed is. Het verhaal dat hun ten diepste hun identiteit verleent.’<sup>10</sup> Al eerder zagen we hierbij dat het waardengerichte onderwijs centraal staat.<sup>11</sup> Daarbij gaat het om

---

<sup>6</sup> Zie par. 1.3.2 en Kuiper, (e.a.), *Bloeien*, 40. Hierbij wordt vorming concreet ingevuld door de begrippen ‘ethos’ met bijhorende waarden, ‘kairos’ met de gouden momenten waarop alles klopt en leerlingen een nieuw zicht krijgen op zichzelf en de wereld om hen heen en tot slot de ‘nomos’ waarbij het gaat om kwaliteit.

<sup>7</sup> Zie par. 1.3.2 en Kuiper, *Visiedocument*, 31

<sup>8</sup> Zie par. 2.2.2

<sup>9</sup> Zie Huttinga, *Koninkrijk*. 21ev.

<sup>10</sup> Idem, 21. Zie ook: Kuiper (e.a.), *Bloeien*, 15: ‘het eigen verhaal van mensen is dialogisch afgestemd op andere verhalen. (...) De Bijbel biedt een grote bron van identiteitsvormende verhalen. (...) De Bijbel als geheel biedt het ‘grote verhaal van God’ die ons verhaal draagt en betekenis geeft.’ Hier staat het persoonlijke levensverhaal en het Bijbelse geloofsverhaal niet in een wederkerig-kritische-interrelatie, zoals bij Bert Roebben (zie par. 2.3 noot 30), waarbij beiden gelijkwaardig aan elkaar zijn (abductief), maar heeft vooral het christelijke verhaal een normatieve betekenis boven het eigen verhaal (deductief).

<sup>11</sup> Zie par. 1.3.2 en Kuiper (e.a.), *Bloeien*, 17ev.: ‘Bij een *ethos* horen dus waarden. Die stempelen in belangrijke mate het narratief van de school.’. En: Huttinga, *Koninkrijk*, 19 : ‘Christelijke scholen belichamen waarden die gedragen worden door een gedeeld en geleefd verhaal.’ Zie ook met name hfst. 4: ‘Een school met waarden en deugden’ (Idem, 33-39).

algemeen waarden, maar juist ook om specifiek christelijke waarden: ‘Het aardige van het christelijke narratief is dat het steeds weer ruimte opent voor een breder en ander spectrum aan waarden’<sup>12</sup> De nadruk op waarden kwamen we ook tegen bij in het zogenoemde waardengerichte godsdienstonderwijs, hoewel we daar een mogelijk eenzijdige focus constateerden en men meer uitging van een pluralistische benadering.<sup>13</sup> De waarden worden hier echter specifiek christelijk ingekleurd. Hoewel men deze identiteitsvisie wil verankeren in alle facetten van de school, wordt echter niet uitgewerkt in welke mate en op welke manier deze narratieve en waardengerichte elementen bepalend zijn voor de inrichting van het vak godsdienst.<sup>14</sup>

### 3.2.1. Keuze voor God

Als we kijken naar de formele visie van de vaksectie godsdienst op de GSR in Rotterdam dan kunnen we te rade gaan bij het opgestelde vakleerplan.<sup>15</sup> Daarin wordt de visie op het vak door middel van het volgende hoofddoel omschreven:<sup>16</sup>

‘We wijzen op de keuze voor God in Christus en ons antwoord daarop.

Nader omschreven: Het gaat om God die kiest voor ons en zich in Christus laat zien als de weg, de waarheid en het leven. Dit geloof wordt door Gods Geest in harten van mensen bewerkt.

Dit doen we in *verwachting* (je mag het van God verwachten) en *verwondering* (kijk maar hoe mooi het is).’

We zien daarbij een aantal elementen. Allereerst wordt het vak sterk normatief ingekleurd en heeft men in zekere zin vooral het inwijden in het geloof als hoofddoel, als het gaat om de exclusieve ‘keuze voor God in Christus’.<sup>17</sup> De godsdienstdocent heeft hierbij de rol van richtingwijzer, waarbij benadrukt wordt dat de Geest het geloof werkt. Het wijzen op die mogelijke keuze en het antwoord daarop ziet men als meetbaar en controleerbaar doel. Toch is het de godsdienstdocenten niet alleen om kennisoverdracht te doen, omdat het vak ook als vormend wordt gezien. Wel heeft men bij de uitgewerkte doelen (zie bijlage 1) vooral cognitieve en vaardigheidsdoelen opgesteld, omdat het behoort tot waarneembaar leerlingengedrag: ‘Het vormingsdoel is weliswaar wat de docent hoopt te bereiken bij de leerling door zijn lessen en zijn houding, maar is uiteindelijk niet in controleerbaar leerlinggedrag te vertalen. Wel begint elke domein met het vormingsdoel, omdat we dat wel voor ogen hebben en hopen te bereiken met de leerlingen.’<sup>18</sup> De godsdienstdocenten op de GSR willen hun leerlingen in ieder geval meenemen in de keuze voor God en hoe de traditie die keuze vormgeeft. Daarbij worden vier domeinen onderscheiden die we hier integraal overnemen:<sup>19</sup>

---

<sup>12</sup> Idem, 38 en 36: ‘Ook kernwaarden met een algemene klank krijgen in het christelijke verhaal een eigen horizon, de horizon van God.’

<sup>13</sup> Zie par. 2.2.2

<sup>14</sup> Wel wordt het volgende opgemerkt: ‘Godsdienstdocenten kunnen bijvoorbeeld worden betrokken bij de doorwerking van de identiteit van de school in vakinhoud, vieringen e.d. zodat hun werk onderdeel is van de verankering van de identiteit in het onderwijs. Doorwerking van identiteit vraagt immers om een integrale benadering: het geloof is niet een compartiment van het leven, maar doortrekt alle aspecten van het leven, en dus ook van het onderwijzen.’ (Kuiper, *Visiedocument*, 31).

<sup>15</sup> Goudriaan, *Vakleerplan*.

<sup>16</sup> Idem, hfst. 1

<sup>17</sup> Zie par. 2.2.2

<sup>18</sup> Idem, hfst. 3

<sup>19</sup> Idem, hfst. 2. Overigens zijn de godsdienstdocenten op de GSR momenteel bezig met het schrijven van eigen lesmethodes op basis van deze vier domeindoelen inclusief een vaardighedenboekje met stappenplannen om de vaardigheidsdoelen te verwezenlijken. Omdat dit project nog niet is afgerond, kunnen we deze lesmethodes niet meenemen in dit onderzoek.

*Domeindoel 1: Bijbel*

*Leerlingen leren de bijbel te lezen en te ontdekken wie God voor hen is.*

*Domeindoel 2: Moreel handelen en ethiek*

*Leerlingen leren hoe het leven met God eruit ziet en wat het betekent om in de stijl van Gods koninkrijk en vanuit naastenliefde te leren handelen.*

*Domeindoel 3: Verdedigen, verwoorden en uiten van je geloof*

*Leerlingen leren apologetisch te denken en te handelen tegenover atheïsme, wereldgodsdiensten en andere levensbeschouwingen.*

*Domeindoel 4: Sociale omgang en gemeenschapsvorming*

*Leerlingen leren hoe het christelijk geloof vorm heeft gekregen in de traditie/gemeenschap waarin de leerling nu staat.*

In overeenstemming met de visie van de school zien we normatief en deductief godsdienstonderwijs. Hierbij wordt dan ook uitgegaan van een gelovig standpunt van de leerling zelf, als gesteld wordt dat leerlingen in staat moeten zijn hun eigen geloof tot uitdrukking te brengen.<sup>20</sup> De nadruk ligt dus in ieder geval op het 'learning into', hoewel er ook sprake is van 'learning about', omdat de leerlingen kennis nemen van andere levensovertuigingen.<sup>21</sup> Dit staat echter vooral in het kader van de inhoudelijke reactie erop en het verdedigen van het christelijk geloof. Er zijn dan ook geen doelen die direct wijzen op 'learning from', hoewel wel als doel gesteld wordt dat de leerlingen in een levensbeschouwelijk gesprek met mensen van een andere overtuiging hun eigen geloof verdedigen.<sup>22</sup> Het vak wordt dan ook vooral op een deductieve manier ingevuld, waarbij de leerlingen de boodschap van de Bijbel kunnen toepassen in hun eigen leven, hun gedrag kunnen baseren op Bijbelse normen en waarden en christelijke antwoorden kunnen geven op levensvragen.<sup>23</sup> Tegelijkertijd moeten de leerlingen wel beredeneren hoe de actualiteit invloed heeft op ethische kwesties en zijn ze in staat hun eigen standpunt daarin in te nemen.<sup>24</sup> Ook leren ze hun eigen plaats innemen in de christelijke diversiteit en als christen in de samenleving, waarbij ze leren welke factoren een rol kunnen spelen in de wederzijdse beïnvloeding van kerk en samenleving.<sup>25</sup>

Er is dus wel degelijk aandacht voor het subject, de leerling en de samenleving, hoewel men daarbij uitgaat van een gelovige positie van de leerling. In die zin wordt vanuit de leerdoelen niet duidelijk in hoeverre er ruimte is voor de leerling om zijn of haar mogelijke twijfels, levensvragen en leefwereld in te brengen. Reflectieve en hermeneutische doelen worden dan ook minder genoemd, wat mogelijk te verklaren is door de nadruk op de meetbaarheid en controleerbaarheid van de doelen. Hiermee lijkt men vooral uit te gaan van een leerstofgerichte benadering met een grote nadruk op vaardigheden en niet zozeer een ervaringsgerichte aanpak. Om te onderzoeken of dat in de praktijk ook zo is en door de godsdienstdocenten wordt nagestreefd, moeten we hen zelf spreken.

---

<sup>20</sup> Zie bijlage 1, domeindoel 3.2.

<sup>21</sup> Idem 3.4, 3.5. Zie par. 2.2.2

<sup>22</sup> Idem domeindoel 3.6. Zie par. 2.2.2. Mogelijk wordt dat wel gedaan bij het examenvak 'mens en religie', maar dat valt buiten dit onderzoek, omdat we ons richten op het vak godsdienst wat aan alle leerlingen wordt gegeven.

<sup>23</sup> Zie bijlage 1, domeindoel 1.6, 2.4, 3.3.

<sup>24</sup> Idem, 2.5

<sup>25</sup> Idem, 4.4, 4.6.

### 3.3. Godsdienstdocenten

Op de GSR in Rotterdam werken in totaal vijf godsdienstdocenten.<sup>26</sup> Jan geeft godsdienst aan de havo- en vwo-bovenbouw. Dennis geeft vooral het examenvak 'mens en religie' in de bovenbouw havo en vwo en een aantal uren godsdienst in de onderbouw havo en vwo. Elsbeth en Marije geven godsdienst in de onderbouw vmbo, havo en vwo. Zelf geef ik godsdienst in de onder- en bovenbouw vmbo, havo en vwo.<sup>27</sup> In de maand juli heb ik semi-gestructureerde of halfopen diepte-interviews gehouden met mijn vier collega's.<sup>28</sup> Daarbij heb ik vooraf een structuur met overwegend open vragen bedacht die bestond uit de thema's: persoonlijke ambitie voor het vak, doel van het vak en rol van de docent en ten slotte geloofstwijfel in de godsdienstles. Het doel van dit kwalitatieve onderzoek is namelijk om erachter te komen welke rol geloofstwijfel van havo/vwo-leerlingen binnen het vak godsdienst speelt. Daarin speelt de godsdienstdocent een belangrijke rol. Het is dan ook van belang om te weten wat zij verstaan onder geloofstwijfel en wat ze daarvan onder leerlingen waarnemen. Vervolgens staat dan ook de vraag centraal op welke manier zij geloofstwijfel een plek geven of willen geven in hun godsdienstlessen en welke rol zij daarin spelen. Tot slotte gaat het dan ook om de vraag vanuit welke godsdienstpedagogische visies en doelstellingen de godsdienstdocenten willen lesgeven. De resultaten van deze interviews (zie bijlage 2) zullen dan ook nadrukkelijk worden verbonden aan het literatuuronderzoek uit voorgaande hoofdstukken. Dit deel van het onderzoek heeft daarom zowel een beschrijvend als een vergelijkend karakter.<sup>29</sup> Wat betreft de resultaten is gekozen voor een samenvattende narratieve transcriptie, om zoveel mogelijk recht te doen aan het verhalende karakter van de interviews.<sup>30</sup> Bij de bespreking van de resultaten is de zojuist genoemde structuur van het interview zelf gevolgd om vervolgens te eindigen in een conclusie.

#### 3.3.1. Persoonlijke ambities

De persoonlijke motieven en ambities om godsdienst te gaan geven verschillen erg, hoewel er ook overeenkomsten zijn. Terwijl het geven van godsdienst bij Jan aanvankelijk nodig was om zijn studie te bekostigen, bleef hij in het onderwijs vanwege het contact met de leerlingen. Bij Dennis was het een godsdienstdocent op de middelbare school die hem warm maakte voor het godsdienstonderwijs. Zelf bleek hij in staat het gesprek over geloof in de klas op een goede manier te kunnen faciliteren en wist hij hen te prikkelen om zelf na te denken. Bij Elsbeth waren het vooral pastorale motieven om het vak godsdienst te gaan geven. Ze wil namelijk graag het goede en mooie van het geloof laten zien aan de leerlingen. Voor Marije was het vooral de combinatie van jongeren en geloof die haar aansprak. Het contact en de gesprekken geven haar veel voldoening. Hoewel de aanleiding verschillend is, kunnen we als overeenkomst constateren dat met name de leerling centraal staat, hoewel dat wel per docent verschilt. Het contact met de leerlingen is dan ook een gedeeld motief. Vervolgens komt daar ook de vakkennis en bijvoorbeeld het vertellen over de Bijbel en het geloof bij. Deze gerichtheid en aandacht voor de leerling kunnen we verbinden aan de identiteitsgeschiedenis van de GSR. Eerder zag we namelijk dat er aanvankelijk vooral een focus was op het overbrengen van (geloofs)kennis, terwijl pas later de leerling zelf meer centraal kwam te staan.<sup>31</sup> Tegelijkertijd past de nadruk op het Bijbelonderwijs en het willen overbrengen van de geloofsinhoud bij de identiteit van de school.

---

<sup>26</sup> De namen van de betreffende godsdienstdocenten zijn geanonimiseerd in dit onderzoek.

<sup>27</sup> Om het onderzoek zo objectief mogelijk te houden, heb ik mezelf niet tot object van het onderzoek gemaakt.

<sup>28</sup> Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de boeken: Verhoeven, *Wat is onderzoek?* en Evers, *Kwalitatief interviewen*.

<sup>29</sup> Verhoeven, *Wat is onderzoek?*, 72

<sup>30</sup> Tijdens de interviews heb ik meegeschreven en is het interview opgenomen.

<sup>31</sup> Zie par. 1.3.2

### 3.3.2. Doel van het godsdienstonderwijs

Als we kijken naar het doel van het godsdienstonderwijs dan staat voor Marije de veelheid en eenheid van de Bijbel centraal. Het opdoen van kennis over de Bijbelverhalen en de tijd en context daarvan is voor haar het eerste doel. Naast het kennen van de hoofdlijnen gaat het om de uitleg ervan, maar vooral ook om de toepassing ervan. Daarin herkennen we de deductieve en normatieve benadering, hoewel Marije het liefste ziet dat de verschillende leefwerelden in elkaar overvloeien door voorbeelden uit het dagelijks leven te verbinden aan de Bijbel en het geloof. Ze wil dan ook recht doen aan de leefwereld van de jongeren, waarbij hoofd, hart en handen centraal staat. Daarbij gaat het uiteindelijk om het inwijden in het christelijk geloof. Ook voor Jan is het doel bij godsdienst kennis bijbrengen over God, Jezus, de Bijbel en alles wat daarbij hoort. Het gaat hem daarbij om levende kennis die verbonden is aan de realiteit. Het vertellen van verhalen speelt daarbij een grote rol in de les. Voor Jan staat de verticale lijn met God vooral centraal, waarbij hij het als opdracht van God ziet om dingen door te geven. In de lessen draait het volgens hem uiteindelijk om Jezus Christus, maar vooral ook om Gods Woord, omdat je dat letterlijk in handen hebt. Net als Marije behandelt Jan andere godsdiensten dan ook vanuit het christelijk perspectief, hoewel ze wel van andere godsdiensten kunnen leren.

Ook Elsbeth ziet het inwijden in het christelijk geloof en in de liefde van God als belangrijk doel. Daarbij wil ze dat leerlingen de Bijbel christocentrisch leren lezen. Het opdoen van vaardigheden is daarbij belangrijk. Tegelijkertijd zijn de eigen ervaringen van de leerlingen belangrijk en moet er ruimte zijn om die te delen. Daarbij staat het bieden van een hoopvol perspectief centraal door er op te wijzen dat er een God is die er voor je is en die ooit alles goed zet. Ze wil dan ook het liefst dat de leerlingen die God ontdekken, waarbij ze hen ook wil meegeven dat je over dat geloof kunt nadenken en reflecteren. Ook bij het behandelen van andere godsdiensten denkt Elsbeth christocentrisch, hoewel ze het wel zo objectief mogelijk wil benaderen. Dennis wil het liefst nieuwe horizonnen aanbieden aan zijn leerlingen door andere godsdiensten te behandelen, zodat ze nieuwe werelden gaan spiegelen aan hun eigen wereld. Daarbij wil hij ze uitdagen en prikkelen in hun denken over geloof en religie, de nuance aanbrengen en de andere kant van een verhaal laten zien. Hij kiest daarbij bewust niet voor één specifieke gereformeerde lijn, maar wil meerdere lijnen naast elkaar zetten, zonder een direct juiste uitkomst. Hij wil dan ook dat leerlingen leren redeneren en vragen leren stellen. Daarbij gaat het erom dat ze gevoelig worden voor de overtuiging van de ander en het gesprek daarover aan kunnen gaan. Als het gaat om het geloof moeten de leerling in ieder geval de uitnodiging voelen om een vrije keuze te maken, juist omdat veel leerlingen zichzelf duiden als ongelovig. Daarbij is ook ruimte voor een niet-christelijk standpunt, als de leerlingen het maar op een goede manier kunnen beargumenteren. Daarom wil Dennis het vak ook niet direct typeren als 'learning to religion', hoewel andere godsdiensten voor hem wel echt op een ander niveau zitten, ondanks hun waardevolle elementen. Leerlingen moeten daarom vooral de vaardigheid opdoen om vanuit de Bijbel of door middel van argumenten te laten zien waar hun eigen standpunt vandaan komt. Juist door de ervaring en vorming die ze opdoen, kan God ook voor hen een persoonlijk God worden.

Als we hier godsdienstpedagogisch op reflecteren dan zien we over het algemeen een duidelijke voorkeur voor het monoreligieuze model waarbij 'learning in(to) religion' centraal staat, hoewel niet alleen de geloofsoverdracht centraal staat.<sup>32</sup> Er zijn namelijk ook elementen uit de andere godsdienstpedagogische concepten aan te wijzen. Zo zien we dat niet alleen de leerstof centraal staat, maar juist ook de leerling. Men wil recht doen aan de ervaringen van de leerlingen en wil die vervolgens ook verbinden aan de Bijbel. In die zin wordt er niet altijd deductief, maar ook op een

---

<sup>32</sup> Zie par. 2.2.2

inductieve manier en mogelijk abductieve manier lesgegeven. Wel blijft hierbij de vraag in hoeverre de geloofstwijfels van de leerlingen ook bepalend zijn voor de lesinhoud. In ieder geval herkennen we elementen uit het informatieve en multireligieuze godsdienstonderwijs als de godsdiensten besproken worden. Aan de ene kant wordt er dan lesgegeven vanuit christelijk en exclusivistisch perspectief, hoewel de godsdienstdocenten aan de andere kant ook willen dat de leerlingen leren van de andere godsdiensten. Daarnaast ontmoeten we ook elementen uit het hermeneutisch- en mystagogisch-communicatieve concept waarbij de eigen positie hermeneutisch wordt verhelderd, leerlingen vragen leren stellen en er een dialoog plaatsvindt met andere meningen en overtuigingen. Hierbij is echter onduidelijk of het beperkt blijft tot cognitief debatteren en discussiëren, of dat er in de dialoog ruimte is voor geloofstwijfel. Dit hangt echter wel sterk af van de godsdienstdocent en we zien dan ook een aanzienlijk verschil in aanpak en rol.

### 3.3.3. Rol van de godsdienstdocent

Zo ziet Dennis zich vooral als een expert die tegelijkertijd een spiegel en identificatiefiguur wil zijn voor de leerlingen. Hij wil daarbij authentiek zijn, want juist als er contact ontstaat met de binnenkant en je je hart laat spreken kan er een gouden moment ontstaan. Tegelijkertijd wil hij niet teveel van zijn eigen zoektocht inbrengen, maar vooral als deskundige dienstbaar zijn aan het leerproces van de leerling. Daarbij wil hij de leerlingen zelfstandig leren nadenken en vaardigheden laten opdoen, waarbij hij als docent vooral kritische vragen stelt, zonder direct zelf antwoorden te geven. Bewustwording staat daarbij centraal, waarbij de leerling betekenis leert geven aan een ander. Het onderwijsleergesprek heeft daarbij vaak de voorkeur, terwijl een levensbeschouwelijk interview ook een goede manier is. Jan heeft daarentegen vooral een verhalende manier van lesgeven waarbij hij zo mogelijk voorbeelden noemt uit het dagelijks leven. Soms brengt hij ook iets in uit zijn eigen leven, maar dat hangt wel af van de sfeer in de klas. Dat bepaalt ook of de leerlingen zelf iets over hun eigen ervaringen vertellen. Er worden in de les dan ook niet veel vragen aan de leerlingen gesteld, hoewel leerlingen wel alles mogen zeggen in de les. Ook Marije benadrukt dat er ruimte en veiligheid nodig is, waarbij ze het belangrijk vindt dat leerlingen zich gehoord voelen en alles kunnen zeggen. In de les is ze voortdurend op zoek naar passende manieren en werkvormen om aan te sluiten bij het niveau van de leerlingen. Daarbij hoort bijvoorbeeld het leren van vaardigheden. De rol die ze inneemt in de les zal dan ook verschillen, hoewel ze het ook erg leuk vindt om te vertellen. Daarbij vindt ze het belangrijk om te verlangzamen, zodat leerlingen tot rust komen en weer even kunnen aarden na alle andere lessen. Het gaat Marije erom dat de leerlingen kennis kunnen opdoen, om vervolgens te ontdekken hoe ze zich ertoe verhouden en dan tot slot de vraag te beantwoorden wat ze ermee doen. Bij het bespreken van levensvragen is het afhankelijk van de leerling welke rol ze inneemt. Als er een gebrek aan kennis is, treedt ze op als specialist, terwijl ze op andere momenten meer wil getuigen of de leerling juist gaat begeleiden in het zoeken naar antwoorden vanuit het christelijk geloof.

Naast het cognitieve doel waarbij Elsbeth kennis overbrengt, wil ze de leerling vaardigheden bijbrengen om bijvoorbeeld zelf Bijbel te kunnen lezen. Tegelijkertijd wil ze samen met de leerlingen de berg naar God op klimmen. Elsbeth neemt daarom vaak een coachende rol in en ziet zichzelf als wegwijzer naar het geloof. Ze wil dan ook op een pastorale manier de leerlingen dingen zelf laten ontdekken en tegelijkertijd het positieve van het geloof overdragen. Soms doet ze dat door een stukje drama of symbooldidactiek, zodat leerlingen de Bijbelverhalen gaan beleven. In de les wil Elsbeth graag openheid creëren. Elsbeth stelt daarom soms persoonlijke vragen, hoewel daar wel veiligheid voor nodig is. In het begeleiden van de leerlingen in hun zoektocht naar God is het volgens haar ook nodig dat er wegwijzers zijn die getuigen, want waarom zouden leerlingen anders naar Hem toe gaan.



Als we deze verschillende rollen vergelijken het pedagogisch kwintet dan zien we allereerst die van schatbewaarder, waarbij onder andere het bieden van veiligheid centraal staat.<sup>33</sup> Iedere godsdienstdocent benoemt dat als belangrijke voorwaarde voor het bespreken van de eigen mening, ervaringen en het bespreken van levensvragen. Zoals we eerder zag is er echter een minderheid aan leerlingen die levensvragen durft te stellen bij het vak godsdienst, hoewel dit uiteraard per klas en godsdienstdocent zal verschillen.<sup>34</sup> Vooral de rol van herder staat dan ook centraal bij de godsdienstdocenten, als er kennis en vaardigheden worden overgedragen, hoewel men ook als gids de leerlingen wil inleiden in betekenissen. In de enquête gaf echter een minderheid van de leerlingen aan dat ze worden begeleidt in hun geloofsontwikkeling door hun godsdienstdocenten. Wel vonden de meeste leerlingen dat de godsdienstdocenten open zijn over hun eigen geloof. Dat past naast de rol van gids ook bij de rol van priester. Die rol vinden de godsdienstdocenten zelf ook belangrijk, aangezien ze benadrukken identificatiefiguur te willen zijn en graag te getuigen van het geloof, met woorden of juist met daden. Hoewel cognitieve vaardigheden worden benadrukt, wordt met verschillende bewoordingen duidelijk gemaakt dat het vooral ook om het hart te doen is. Toch worden metacognitieve, hermeneutische, affectieve en reflectieve doelen en vaardigheden minder benadrukt, hoewel dat wel per docent verschilt.<sup>35</sup> In die zin is het godsdienstonderwijs op de GSR in zijn geheel niet als godsdienstige vorming te typeren, hoewel er wel elementen uit aanwezig zijn. Als we het GSM-model van het hermeneutisch-communicatieve erbij betrekken, dan worden alle drie de rollen van getuige, specialist en moderator onderschreven. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat men deze rollen sterk vanuit een normatief en exclusief christelijke kader invult. Ook is er een verschil aan te wijzen tussen de manier waarop de godsdienstdocenten op de GSR hun rol zien en de uitkomst van een breed onderzoek onder docenten godsdienst/levensbeschouwing.<sup>36</sup> Terwijl daar de 'religieus/levensbeschouwelijke expert en kennisoverdrager' op nummer 6 staat, wordt het door de godsdienstdocenten op de GSR hoog gewaardeerd. Dat betekent echter niet dat de andere onderscheiden rollen geheel ontbreken.

#### 3.3.4. Geloofstwijfel in de godsdienstles

Er is geen twijfel over mogelijk dat er leerlingen zijn die geloofstwijfels hebben, volgens alle godsdienstdocenten op de GSR. Wel is er verschil van mening over de vraag of alle leerlingen dat hebben. Terwijl Marije benadrukt dat niet iedereen geloofstwijfels hoeft te hebben, stelt Jan dat alle leerlingen twijfel kennen of in ieder geval kunnen twijfelen. Volgens hem is het echter wel afhankelijk van hoe men tegenover het geloof staat. Zo ziet hij leerlingen voor wie het geloof niet echt leeft, een groep leerlingen die bewust anti-gelovig is, leerlingen die wel positief staan tegenover het geloof en nog een groep leerlingen die fanatiek gelooft. Geloven betekent voor Jan dat je klein wil zijn, afhankelijk wil zijn van God en het niet allemaal zelf wil doen. Dat houdt ook in dat je niet op alle levensvragen een antwoord krijgt in je leven. Volgens Marije is er soms het beeld bij leerlingen dat we allemaal christelijk zijn en dat iedereen gelooft. Ze constateert zelf dat dat laatste niet altijd zo hoeft te zijn. Het voordeel van het vanzelfsprekende van het geloof is volgens haar wel dat leerlingen elkaar meenemen, binden en vasthouden, hoewel er wel vaak een oordeel wordt geveld als een leerling het geloof niet vanzelfsprekend vindt. Daardoor is er dan geen aandacht meer voor de redenen waarom iemand anders denkt of gelooft of wat een leerling voelt. Zelf ziet ze geloofstwijfel niet direct als negatief, omdat het leerlingen uitdaagt tot het maken van eigen keuzes. Wel ziet ze het gevaar dat het kan doorslaan als het leidt tot onverschilligheid en ongeloof. Elsbeth vindt het vooral belangrijk in de godsdienstles dat leerlingen zien dat twijfels behoren tot de realiteit en dat ze

---

<sup>33</sup> Zie par. 2.4.1

<sup>34</sup> Zie fig. 23 (par. 1.5.3)

<sup>35</sup> Zie par. 2.4.1

<sup>36</sup> Zie par. 2.4.3



leren hoe ze zich daartoe moeten verhouden. Juist met het oog op de vervolgopleiding speelt ze zelf daarom weleens 'advocaat van de duivel'. Tegelijkertijd wil ze geen richtingaanwijzer richting de twijfel zijn, ook omdat sommige twijfels behoren tot het gebied van de zonde.

Dennis waardeert geloofstwijfel op zichzelf genomen positief, terwijl in zijn eigen gereformeerde achtergrond en opvoeding twijfel als zonde werd gezien en het stellen van vragen negatief gewaardeerd werd. Bij geloven hoort echter dat je oneindig veel vragen blijft stellen en het worstelen, omarmen en loslaten is er dan ook onlosmakelijk aan verbonden. Daarbij is hij huiverig om iets snel als ongeloof te duiden, waarbij je iemand als ongelovige gaat zien of wilt afserveren. Zo ziet hij vaak dat er onwetendheid bij leerlingen is over hoe geloof werkt. Geloofstwijfels zijn volgens hem namelijk niet puur cognitief, het gaat namelijk ook over verlangens, waarbij er vaak een verlangen naar God is. Marije constateert dan ook dat moeilijke gebeurtenissen vaak leiden tot twijfels en vragen. Daarnaast komt ze vaak vragen tegen over de Bijbel, hoe het leven er na het leven uit ziet en of er wel een hemel en hel bestaat. Jan ontmoet vooral de vraag of de Bijbel waar is.

Dit laatste is opvallend als we het vergelijken met de resultaten van de enquête waaruit blijkt dat de leerlingen zich vooral herkennen in levensvragen die te verbinden zijn aan subjectieve geloofstwijfel en de ervaringsdimensie ervan.<sup>37</sup> Dit kan mogelijk te maken hebben het type geloofsvragen die centraal staat in de les. Wel wordt het beeld bevestigd dat twijfels met name ontstaan door moeilijke gebeurtenissen in het leven. Over de vraag hoe geloof en twijfel zich tot elkaar verhouden, herkennen we de verschillende theologische posities, ondanks dat men geloofstwijfel niet uitsluitend als tegenovergestelde van het geloof ziet.<sup>38</sup> De godsdienstdocenten wijzen erop dat geloofstwijfel juist kan leiden tot een duidelijke keus, terwijl dat ook kan resulteren in ongeloof en er dus een zondige kant aan geloofstwijfel zit. Daarnaast herkennen we de positie dat geloof en twijfel helemaal bij elkaar horen, waarbij er geen scheiding wordt gemaakt tussen geloof, ongeloof en twijfel. Het gegeven dat er binnen de gereformeerde kerken vrijgemaakt vroeger weinig ruimte was voor twijfel en het als zonde gezien werd, is te verklaren vanuit het de kritiek op het subjectivisme, zoals we dat eerder hebben beschreven.<sup>39</sup> De huidige aandacht en openheid onder de godsdienstdocenten voor de eigen geloofstwijfels en die van de leerlingen is daarbij onder andere te verbinden aan de geschetste ontwikkelingen binnen die kerk.

### 3.3.5. Omgaan met geloofstwijfel

Of de godsdienstdocenten in de les ook open zijn over hun eigen geloofstwijfels verschilt enigszins per persoon. Zo benoemt Elsbeth in de les wel dat ze twijfelt, maar wil ze tegelijkertijd de leerlingen geen privéproblemen opleggen. Ook Jan wil eerlijk zijn over mogelijk eigen twijfels, maar hij vertelt daarbij wel over zijn eigen ommekeer dat alles te maken had met Jezus Christus. Ook kan Marije vertellen over eigen twijfels vanuit haar jeugd. Daarbij vindt ze het wel belangrijk om als docent ergens voor te staan en meer de vastheid van het geloof uit te dragen in een tijd waar veel getwijfeld wordt. Dennis voelt zich in zekere zin zelfs veiliger bij de leerlingen om geloofstwijfels te delen dan bij sommige collega's. Toch wil hij ook weer niet teveel van zijn eigen zoektocht inbrengen in de les. Dit diverse beeld wordt bevestigd door de enquêteresultaten, waarbij 44 procent vindt dat de godsdienstdocenten open en eerlijk zijn over hun eigen geloof, terwijl 40 procent het daar (helemaal) mee oneens is.

Elsbeth geeft aan het lastig te vinden dat de leerlingen het beeld hebben dat godsdienstdocenten zo gelovig zijn. Daarnaast constateert Marije constateert dat de openheid er niet altijd is of wordt

---

<sup>37</sup> Zie par. 1.5.2 en 1.2.2.

<sup>38</sup> Zie par. 1.5.2

<sup>39</sup> Zie par. 1.2.2

ervaren door de leerlingen, terwijl ze juist een context wil bieden waar mag worden getwijfeld. Leerlingen kunnen dan herkenning in elkaar vinden, waarbij het oordeel weg gaat. Daarbij kan het volgens haar helpen om gelijkgestemden in groepjes aan elkaar te verbinden. Ze wil graag dat leerling achterliggende redenen van bijvoorbeeld hun twijfels leren benoemen. Met uiteindelijk als doel dat de leerling hun praktijk van alledag met alle zorgen, twijfels en mooie dingen gaan verbinden met het christelijk geloof en Jezus Christus. Ook Elsbeth wil richting de leerlingen tolerant zijn en alle twijfels toestaan, juist omdat ze altijd welkom zijn bij God. Ze wil namelijk niet dat ze schuld en schaamte voelen bij het stellen van hun vragen en wil het liefst dat de leerlingen hoe dan ook naar God toegaan en niet bij hem vandaan gaan met hun twijfels. Zo vindt ze het leuk om de leerlingen een zoektocht door middel van Bijbelteksten te laten doen naar de vraag hoe God is en of Hij ook betrouwbaar is. Daarnaast laat ze de leerlingen vooral ook op elkaar reageren om ruimte te creëren, ook voor het uiten van ongelof. Wel blijft volgens haar de vraag hoe je op een gezonde manier kunt aangeven dat God wel gekwetst kan worden door bepaalde twijfels en vragen.

Van Jan mogen de leerlingen alles zeggen in de les, hoewel dat wel lastig kan zijn vanwege zijn vertelstijl. Soms durven leerlingen het dan ook niet, maar als het wel gebeurt trekt Jan het bewust breder in de klas en vraagt hij aan anderen of ze het herkennen. Daarbij wil hij naast hen staan en niet direct zeggen: 'dit hoor je te geloven'. Uiteindelijk geeft hij echter wel een christelijk en gereformeerd antwoord, zonder het door te drukken. Zo laat hij bij de vraag of de Bijbel waar is de leerlingen het soms zelf ontdekken, maar er zijn ook momenten dat ze het gewoon moeten horen. Terwijl hij constateert dat de huidige leerlingen hun antwoorden pas op latere leeftijd krijgen, gaat het hem uiteindelijk om een radicale keuze vóór of tegen Jezus. Dennis vindt het boeiend om levensvragen te behandelen zonder daar zelf direct een antwoord bij te geven, hoewel dat wel afhangt van de leerling. Niet iedereen is er klaar voor om alle vragen te doordenken. Toch vindt hij het wel belangrijk om levensvragen te stellen, juist nu het nog in de veilige setting van de godsdienstles kan. Die levensvragen zullen later toch een keer gesteld worden, bijvoorbeeld tijdens de vervolgopleiding. Daarbij is hij niet bang dat leerlingen zomaar gaan geloven of stoppen met geloven door hun godsdienstleraar. Het gaat hem dan ook om bewustwording, waarbij de leerling betekenis leert geven aan een andere opvatting. Zo bevraagt hij leerlingen daarom weleens op hun relatie met God. Aan de andere kant kiest hij soms ook weer bewust voor het werken in groepjes om afstand te creëren tussen de leerlingen en de docent. In ieder geval wil hij het gesprek blijven faciliteren en daarvoor tools aanbieden.

### 3.4. Conclusie

Als we deze onderzoeksresultaten overzien kunnen we concluderen dat volgens de godsdienstdocenten geloofstwijfel wel degelijk een rol speelt binnen het vak godsdienst. Alle godsdienstdocenten (h)erkennen geloofstwijfels bij jongeren. Opvallend is daarbij dat vooral levensvragen die verbonden zijn aan objectieve geloofstwijfel worden gesignaleerd. Op welke manier geloofstwijfel een rol speelt in de godsdienstles hangt sterk van de godsdienstdocent af. We kunnen daarbij concluderen dat het afhankelijk is van de manier van lesgeven en hun godsdienstpédagogische doelstellingen. De godsdienstdocenten die een grotere voorkeur hebben voor hermeneutisch-communicatieve elementen creëren over het algemeen meer ruimte voor het uiten van geloofstwijfel en het behandelen van levensvragen, waarbij ze geloofstwijfel ook positiever waarderen. Zo is het opvallend dat alle godsdienstdocenten in meer of iets mindere mate (hun eigen) geloofstwijfels inbrengen in de les, terwijl er een groter verschil is in hoeverre de levensvragen en geloofstwijfels van de leerlingen centraal staan in de les. In die zin is er bij sommige godsdienstcollega's een zekere handelingsverlegenheid te constateren. Mede met het oog daarop zullen we daarom in het volgende hoofdstuk nagaan op welke manier het ruimte bieden aan geloofstwijfel kan bijdragen aan de godsdienstige vorming van de leerlingen.

## 4. Godsdienstonderwijs en geloofstwijfel

*‘Dit leven is geen vroomheid, maar een vroom worden, geen zijn, maar een worden, geen rust, maar een oefenen. We zijn het nog niet, maar worden het. Het proces is nog niet voltooid, maar in volle gang. Dit is niet het doel, maar de juiste weg. Het is nu niet allemaal glans en schittering, maar alles wordt gereinigd.’<sup>1</sup>*

### 4.1 Inleiding

Het christelijk geloof is niet voor alle leerlingen op de GSR zo vanzelfsprekend als het lijkt, zo zagen we in ons vooronderzoek.<sup>2</sup> Velen van hen erkennen dat ze geloofstwijfels hebben en herkennen zich in uiteenlopende geloofsvragen. Als het over geloofstwijfels en -vragen gaat, wordt er meestal opgeroepen om die niet alleen te erkennen, maar ook te delen met anderen en bovenal met God. En dat is nog afgezien van de vraag hoe men die geloofstwijfel waardeert en hoe men vervolgens reageert op de geloofstwijfel. Het ontkennen van geloofstwijfel zou immers schijnheiligheid creëren en geloofsgroei tegenhouden. Toch zagen we dat het delen van geloofstwijfel voor leerlingen ook niet zo vanzelfsprekend is als het lijkt. En het godsdienstlokaal is daarbij niet de eerste plek waar de havo/vwo-leerlingen hun twijfels bespreken, hoewel ze dat wel meer zouden willen. Maar wat zou het godsdienstonderwijs op de GSR hen dan kunnen bieden? Kunnen er genoeg redenen voor de leerlingen zijn om juist in deze context open te zijn over hun geloofstwijfels? En op welke manier kan vervolgens het ruimte bieden aan die geloofstwijfel bijdragen aan hun godsdienstige vorming? Daar willen we in dit hoofdstuk antwoorden op vinden.

#### 4.1. Omgaan met geloofstwijfel

Twijfelen over het christelijk geloof of over je persoonlijk geloof is eigenlijk een complex gebeuren, zagen we al eerder.<sup>3</sup> Het heeft alles te maken met de manier waarop je gevormd bent, hoe je in het leven staat, hoe je je verhoudt tot de meerdere contexten waar je je in bevindt, welke ontwikkelingen je doormaakt en vooral hoe je relatie met God is. Geloofstwijfels zijn ook verbonden aan de verschillende dimensies van het mens-zijn, zoals je verstand, wil en gevoel. Tegelijkertijd kunnen er allerlei verschillende oorzaken aan ten grondslag liggen. Dat zal dan ook het geval zijn bij de leerlingen die geloofstwijfels kennen. Ook zij kunnen allerlei innerlijk tegenstrijdige verlangens en gedachten hebben die soms worden geuit, maar mogelijk nog vaker worden verzwegen.

##### 4.1.1. Zonde van de twijfel

We doen niet recht aan de complexiteit van geloofstwijfel als we het direct onder de noemer van ‘zonde’ brengen. Daarom kunnen we het beter een gevolg van de zondeval noemen, waarbij we het verbinden aan de gebrokenheid van het bestaan tegenover God. Niet alle geloofstwijfel is namelijk direct wantrouwen richting God of ongeloof, hoewel het daarin wel kan resulteren of ermee gepaard kan gaan. De Bijbel oordeelt namelijk niet in alle gevallen hetzelfde over geloofstwijfel en laat een oordeel soms zelfs achterwege.<sup>4</sup> Opvallend is dan ook hoeveel ruimte God biedt om onze geloofstwijfels te uiten, vooral tegenover Zichzelf. Coram Deo, zouden we kunnen zeggen, maar tegelijkertijd ook richting de medemens. Het is goed om daarbij ook oog te hebben voor de schuld- en schaamtegevoelens die gepaard kunnen gaan met geloofstwijfel. Daarom lijkt mij dat het verheerlijken en koesteren van de twijfel, het creëren van een twijfelcultuur of het verheffen van de geloofstwijfel geen grond vindt in de Bijbel. Het idealiseren van geloofstwijfel doet dan geen recht

---

<sup>1</sup> Citaat van Maarten Luther in: Van Dijk, *Hunkerende generatie*, 89

<sup>2</sup> Zie par. 1.5

<sup>3</sup> Zie par. 1.2

<sup>4</sup> Seventer, ‘Twijfel in de Bijbel’, 75-139; Rietkerk, *In dubio*, 13-19.

aan het destructieve karakter van sommige vormen van geloofstwijfel. Geloofstwijfel kan namelijk ook resulteren in blijvende vertwijfeling, verzet en ongeloof. Zo kan het koesteren van geloofstwijfel leiden tot onverschilligheid tegenover het God en het ontlopen van je verantwoordelijkheid. Geloof is immers niet alleen het aannemen van een aantal waarheden, maar gaat ook over gehoorzaamheid. Als we spreken over geloofstwijfel is het dan ook belangrijk om een weg te vinden tussen het idealiseren en veroordelen ervan. Dat is mogelijk als we de verschillende oorzaken, vormen en gevolgen van geloofstwijfel in het oog houden. Het gaat daarbij immers om de mens die twijfelt en die zich op een bepaalde manier tot God verhoudt. De vraag staat dan ook centraal of de geloofstwijfel uiteindelijk het goede doel wel of niet mist: de eer en glorie van God.<sup>5</sup> Eerder zagen we al dat het ontkennen of verbergen van geloofstwijfel kan leiden tot schijnheiligheid en innerlijke verwijdering tot het christelijk geloof. Het is daarom goed als er ruimte voor leerlingen is om hun geloofstwijfels te delen. We kunnen hierbij belijden dat de drie-enige God in de diepste zin van het woord raad weet met geloofstwijfel. Ook kunnen we daarin leren van Jezus hoe Hij reageert op zijn twijfelende discipelen.<sup>6</sup> Dat biedt hoop en houvast voor geloofstwijfelaars.

#### 4.1.2. Voordeel van de twijfel

Geloofstwijfel kan juist ook positief geduid worden. Het levert dan juist voordelen op. Zo stelt Bram Beute dat het erkennen van vragen en twijfels een manier is om onder ogen te zien dat je met lege handen staat, zodat God ze kan vullen.<sup>7</sup> Het geloof is immers niet vanzelfsprekend volgens de Bijbel, maar is helemaal aangewezen op God Zelf. Geloofstwijfel kan er dan ook voor zorgen dat je geloofsleven wordt verdiept, waarbij je afhankelijkheid, nederigheid, bescheidenheid en oprechtheid leert.<sup>8</sup> Geloofstwijfel is voor leerlingen vaak een onderdeel van een zoektocht en kan een weg zijn om te groeien naar een eigen of volwassen geloof.<sup>9</sup> Vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief en met name gezien vanuit de religieuze ontwikkeling, kan geloofstwijfel dan ook behoren tot de overgang naar een nieuwe fase.<sup>10</sup> Al eerder maakten we daarbij de kanttekening dat de opeenvolgende stadia niet als normatief mogen gelden. Toch laat het wel zien dat de geloofstwijfel bij leerlingen ervoor kan zorgen dat ze zich op een andere manier kunnen gaan verhouden tot het geloof. Hierbij kunnen ze vooral ook leren wat het inhoudt om te geloven, zoals Bram Beute het verwoordt: 'Ik moet mij niet door redeneringen, bewijzen, voor-de-gek-houderij of wat dan ook proberen houvast te krijgen. Daarvan komen ongelukken. Ik moet me telkens weer door God laten opvangen en dan kan ik geloven.'<sup>11</sup>

Geloofstwijfel levert dan ook inzicht op over jezelf, wie en hoe je bent, maar ook hoe je je verhoudt ten opzicht van God en de ander. Wat dat betreft laat Thomas Halík zien dat iemand geloofstwijfel kan aanvaarden 'als een uitdrukking van solidariteit met niet-gelovigen'.<sup>12</sup> Zo kan men bijvoorbeeld gaan begrijpen dat er mensen zijn die geheel zonder geloof leven of kan men iemand anders nabij zijn die het geloof lijkt te hebben verloren. Door geloofstwijfel te erkennen gaat men de vragen die

---

<sup>5</sup> Denk aan de oorspronkelijke betekenis van zonde: *chata'*; 'doel missen' (Pop, *Bijbelse woorden*, 609ev).

<sup>6</sup> Zie bijv. Matt. 14:30ev., 28:17ev.

<sup>7</sup> Beute, *Ik geloof, geloof ik*, 10, 52.

<sup>8</sup> Het is volgens mij niet Bijbels om te stellen dat geloofstwijfel ervoor zorgt dat iemand gaat geloven, hooguit kan het een aanleiding zijn. Zie ook Aalders e.a., *Twijfel en geloof*, 210: 'Het geloof is dan ook iets, dat nooit uit den twijfel geboren wordt, al kan het door den twijfel worden voorbereid.'

<sup>9</sup> Schuurman, 'Omgaan met twijfel'.

<sup>10</sup> Zie par. 2.3.3

<sup>11</sup> Beute, *Ik geloof, geloof ik*, 47. Volgens Reinier Sonneveld is er daarom ook geen tegenstelling tussen twijfel en geloof, maar gaat het om de tegenstelling bindingsangst en overgave (Sonneveld, *Stilte*, 317). De vraag is echter deze psychologische duiding helemaal recht doet aan de verschillende vormen van geloofstwijfel die er kunnen zijn.

<sup>12</sup> Halík, *Geduld met God*, 42

vanuit onze postchristelijke cultuur op ons afkomen ook niet uit de weg. Volgens Charles Taylor gaat het dan ook niet om een simpelweg inruilen van ‘geloof’ voor ‘ongeloof’, maar om transformatie van het religieuze *traditum* in gesprek met en ten behoeve van de eigen tijd.<sup>13</sup> Dat betekent volgens hem overigens niet dat het christelijk erfgoed klakkeloos moet worden aangepast aan de eisen van de tijd. In ieder geval kan gesteld worden dat geloofstwijfel ons uitdaagt om de Bijbelse boodschap te blijven doordenken en zo mogelijk te contextualiseren.<sup>14</sup> Dat kan met het oog op anderen, maar juist ook gericht op het eigen geloof.<sup>15</sup>

Geloofstwijfel kan voorkomen dat er een eenzijdig Godsbeeld ontstaat. In dit verband pleit Tomas Halík ervoor dat we niet in een vanzelfsprekende God, maar in een ‘onbekende God’ geloven.<sup>16</sup> Dan gaat het volgens hem niet om een God die ver weg is, maar die juist ongelooflijk dicht bij ons staat en tegelijkertijd niet te vangen is in een eigen beperkt menselijk beeld. God heeft zich immers geopenbaard in zijn Zoon Jezus Christus. Geloofstwijfel hoeft daarom ook niet het laatste woord te krijgen. De vraag lijkt mij daarbij wel of wij op gezag van de apostelen en profeten willen geloven, waardoor er een Bijbels Godsbeeld ontstaat. Volgens Wim Dekker betekent dat niet dat we als onmondige mensen zonder nadere reflectie klakkeloos aanvaarden wat anderen voor ons bedacht hebben, maar dat we ons ervoor openstellen, ‘opdat we geraakt kunnen worden door Hem die in dit getuigenis van de apostelen centraal staat’.<sup>17</sup> Dit betekent echter niet dat we daarmee controle willen krijgen over God, zoals Bram Beute dat beschrijft.<sup>18</sup> Geloofstwijfel kan ons dan ook leren wat geloven inhoudt, waarbij je niet aan jezelf of anderen hoeft te bewijzen hoe rotsvast je geloof is, maar juist leert om jezelf toe te vertrouwen aan God.<sup>19</sup> Dan kan geloofstwijfel het voordeel van de twijfel krijgen.

#### 4.1.3. Veilige context

Eén van de kernwaarden van de GSR is ‘geloof delen’.<sup>20</sup> Het delen van geloofstwijfel hoort er misschien wel net zo goed bij. Het ontkennen of verdringen van geloofstwijfel kan immers schijnheiligheid of het onbewust afstand nemen van het geloof veroorzaken.<sup>21</sup> Het is dan ook belangrijk om als school een veilige context te bieden waar ruimte is om te twijfelen. Niet om geloofstwijfel te idealiseren, maar juist om te laten zien dat geloof ook met geloofstwijfel kan samengaan. Het onderscheid tussen objectieve en subjectieve geloofstwijfel kan daarbij verheldering scheppen om die geloofstwijfel ook te kunnen plaatsen, hoewel die ook vaak aan elkaar verbonden zijn. In ieder geval kan er door deze realistische kijk op het geloof recht gedaan worden aan de

---

<sup>13</sup> Taylor, *A Secular Age*, 172, in: Paul, *Slag om het hart*, 25.

<sup>14</sup> Zie Roest, ‘Ander evangelie?’, 13: ‘De drijfveer om te contextualiseren, is niet de gedachte dat de kerken weer vol zullen zitten als we maar goed contextualiseren. De drijfveer is het verlangen dat mensen in hun eigen taal kunnen horen over Gods grote daden.’

<sup>15</sup> Zo wijst Wim Dekker naar aanleiding van het geloof in de opstanding erop dat we ‘in elke context van ons leven, in elke fase van de geschiedenis van mens en wereld, worden geconfronteerd met nieuwe ervaringen en zullen we nieuwe accenten leggen in de verwachting van de toekomst.’ (Dekker, *Verbonden en vervreemd*, 127).

<sup>16</sup> Halík, *Geduld met God*, 111. Zie ook: par. 1.4.2, noot 127.

<sup>17</sup> Dekker, *Verbonden en vervreemd*, 173: Op gezag van de apostelen stellen we ons ervoor open dat hetzelfde gezag dat in hún leven is gaan gelden toen de levende Heer Zelf hen ontmoette en innerlijk overtuigde, ook óns kan overtuigen.’ Zie ook Rietkerk, *In dubio*, 144: ‘Wie het geloof losmaakt van “er staat geschreven” en “er is geschied”, houdt uiteindelijk geen geloof meer over.’

<sup>18</sup> Beute, *Ik geloof, geloof ik*, 54ev.

<sup>19</sup> Idem, 29ev.

<sup>20</sup> Zie par. 1.3.3

<sup>21</sup> Zie par. 1.2.5

werkelijkheid van de gebrokenheid. Juist als de school opnieuw de zonde en gebrokenheid zou willen verdisconteren in haar identiteit, dan hoort het ruimte bieden aan geloofstwijfel er helemaal bij.<sup>22</sup>

We zagen eerder al dat de visie van het project ‘Sterk merk’ sterk verbonden wordt met verhalen en waarden.<sup>23</sup> Die benadering kan behulpzaam zijn bij het creëren van ruimte voor geloofstwijfel binnen de school en met name bij het vak godsdienst. De Bijbel staat immers vol met verhalen waarin geloofstwijfel een belangrijke rol inneemt. Zo noemt Wim Rietkerk in navolging van de Bijbel Abraham als vader van alle gelovigen, maar ook als vader van alle twijfelaars.<sup>24</sup> Hij lachte zelfs toen God hem op honderdjarige leeftijd een zoon beloofde.<sup>25</sup> Ook kunnen we denken aan de verhalen rondom de opstanding van Jezus, waarbij de volgelingen van Jezus heen en weer geslingerd werden tussen geloof en twijfel. Als leerlingen zich herkennen in deze Bijbelse personen, kan er ruimte ontstaan om hun eigen geloofstwijfels te delen. Het is daarbij goed om oog te hebben voor de levensvragen die de leerlingen zelf hebben. Leerlingen herkennen zich namelijk vooral in levensvragen die aan subjectieve geloofstwijfel te verbinden zijn.<sup>26</sup> Hoewel er niet op alle vragen antwoorden te vinden zijn, kunnen de verhalen uit de Bijbel de leerlingen wel leren hoe ze met geloofstwijfel om kunnen te gaan. Door de narratieve manier van Bijbel lezen kunnen de leerlingen geen toeschouwers meer blijven, maar worden ze participanten in het verhaal. Daarbij moet worden opgemerkt dat deze narratieve benadering ook een keerzijde heeft. Het gevaar kan namelijk zijn dat vooral de twijfelende mens of in dit geval de leerling centraal komt te staan en God Zelf naar de achtergrond verdwijnt. Ook kan er een eenzijdige focus op de Bijbel ontstaan door het uitsluitend vanuit een narratief perspectief te benaderen. Niet alle Bijbelgedeelten zullen namelijk direct in verhaalvorm overgebracht kunnen worden. Ook hangt veel af van hoe een verhaal wordt geïnterpreteerd door een leerling. Daarmee raken we aan een aantal hermeneutische vragen, die we hier verder moeten laten rusten.<sup>27</sup> In ieder geval wordt duidelijk dat het wel een manier kan zijn om geloofstwijfel aan de orde te stellen, waarbij de leerlingen zich mee kunnen laten nemen in het verhaal van God.

Ook de nadruk en reflectie op waarden in het onderwijs kan helpen om op een verantwoorde manier geloofstwijfel ter sprake te brengen. We noemden eerder al afhankelijkheid, nederigheid, bescheidenheid en oprechtheid. Tomas Halík merkt dan ook op dat waarheid in de Bijbel eerder een zaak van oprechtheid van leven is dan van intellectueel inzicht.<sup>28</sup> Wat betreft geloofstwijfel staat bij hem vooral de waarde geduld centraal, waarin het geloof zich onderscheidt van het atheïsme.<sup>29</sup> Geloof, hoop en liefde ziet hij daarbij als vormen van geduld in confrontatie met de ervaring van Gods afwezigheid.<sup>30</sup> Zo zijn er nog veel meer waarden te noemen die kunnen worden verbonden aan geloofstwijfel, zoals openheid, toewijding en authenticiteit. Als kernwaarde heeft de GSR nieuwsgierigheid die in dit verband genoemd kan worden. Nieuwsgierigheid kan immers een

---

<sup>22</sup> Zie par. 1.3.2, noot 102.

<sup>23</sup> Zie par. 1.3.2 en 3.2.1

<sup>24</sup> Rietkerk, *In dubio*, 15

<sup>25</sup> Gen. 17:17

<sup>26</sup> Zie par. 1.5.2

<sup>27</sup> Denk bijvoorbeeld aan de historiciteit van de Bijbelverhalen die mogelijk naar de achtergrond raken, of vragen over het gezaghebbende karakter van de verhalen. Het narratieve paradigma wat wordt gebruikt door het project ‘Sterk merk’ vraagt wat mij betreft dan ook om een verdere doordenking.

<sup>28</sup> Halík, *Geduld met God*, 157. In dit verband citeert Herman Paul de ethicus Hauerwas die stelt dat groei in het geloof voor hem vooral een zaak van karaktervorming is, meer dan van toenemende kennis of rijpende ervaring (Paul, *Slag om het hart*, 65).

<sup>29</sup> Idem, 11

<sup>30</sup> Zie bijv. Idem, 99: ‘Maar waar is God wanneer er geen liefde is, als er slechts wreedheid, pijn, zonde, dood en lijden is? Daar is hij in het geduld van het geloof en de hoop van degenen die zich in zo’n situatie niet laten overheersen door kwaad.’

belangrijk motief zijn voor leerlingen om aan het geloof te twijfelen. Het centraal stellen van waarden op school kan ieder geval een zinvolle manier zijn om op geloofstwijfel te reflecteren. Waardenverheldering en -ontwikkeling is daarbij dan ook onmisbaar, waarbij het ook goed is om te kijken welke waarden doorslaggevend kunnen zijn om op een verantwoorde manier om te gaan met geloofstwijfels. Juist het vak godsdienst kan daarin een belangrijke rol spelen.

#### 4.2. Godsdienstpedagogische input

Het is opvallend dat het vak godsdienst een geringe rol inneemt in de identiteitsdocumenten van de GSR.<sup>31</sup> Uiteraard is het belangrijk om te benadrukken dat de identiteit verankerd moet worden in het geheel van de school, juist ook met het oog op de gefragmentariseerde samenleving waar de leerlingen in opgroeien. Toch zou het vak waar de identiteit het meest tot uitdrukking komt, goed kunnen dienen als profilering van de school op identiteitsgebied. Daar is wel de vraag aan verbonden welke positie het vak inneemt, nu de verbinding tussen kerk, gezin en school minder wordt gemaakt. De metafoor van de narthex van de godsdienstpedagoog Bert Roebben kan daarbij helpen, zij het met wat kanttekeningen. Narthex betekent letterlijk het voorportaal van een kerkgebouw. Roebben gebruikt het vooral als metafoor voor het religieuze leerproces: 'Met het oog op een scherpe waarneming van de zinzoektocht voert de geloofsvoorganger de zoeker binnen in de narthex, in de overgangsruijme tussen buiten en binnen, tussen reeds en nog niet, tussen verlangen en perspectief'.<sup>32</sup> Op deze manier kan de school met het vak godsdienst gepositioneerd worden tussen de samenleving en de kerk, het profane en sacrale en dient daarbij als overgang van leven naar geloof. Die twee gebieden horen bij elkaar, maar zijn volgens Bert Roebben tegelijkertijd onderscheiden. De vraag is of dat onderscheid zo groot gemaakt moet worden als hij doet. Hoewel het mogelijk kan opgaan voor de multireligieuze context waar de meeste jongeren in opgroeien, zal dat anders kunnen liggen bij de leerlingen van de GSR. De meeste leerlingen gaan immers naar de kerk en komen uit een christelijk gezin. Ook is het juist Bijbels om geloof en leven dicht bij elkaar te houden. Toch kunnen leerlingen die scheiding tussen geloof en leven welervaren met geloofstwijfel als gevolg. Het beeld van de narthex kan daarom wel degelijk helpen, waarbij het vak godsdienst als tussenplek ruimte biedt voor de levensvragen en geloofstwijfels van jongeren.<sup>33</sup> Daarbij worden jongeren aan de ene kant voorbereid op een plek in de samenleving en aan de andere kant uitgenodigd om het christelijk geloof als bepalend perspectief in hun leven te laten gelden.

##### 4.2.1. Godsdienstige vorming

Geloofstwijfel kan gezien worden als een belangrijk onderdeel van de godsdienstige vorming van de leerlingen.<sup>34</sup> Die vorming beperkt zich namelijk niet tot kennisoverdracht, maar richt op de verschillende dimensies van het mens zijn, zoals de sociale, existentiële en geestelijke dimensie.<sup>35</sup> Zoals we eerder zagen kan geloofstwijfel worden onderscheiden in verstands-, wils- en gevoelswijfel en wordt het gekenmerkt door een ervarings-, kennis- en ethische dimensie.<sup>36</sup> Als we recht willen doen aan de geloofstwijfel bij leerlingen, dan zal er dus naast kennis ook metacognitieve en affectieve kennis centraal moeten staan. Daarbij hoort ook het leren van vaardigheden met reflecteren als belangrijk onderdeel.<sup>37</sup> De godsdienstpedagoog Friedrich Schweitzer pleit niet voor

---

<sup>31</sup> Zie par. 3.2

<sup>32</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 16

<sup>33</sup> Hierbij wordt de narthex als 'voorportaal van de kerk' niet gezien als plek waar slechts jongeren zijn die liever niet naar de kerk gaan en daar liever afscheid van willen nemen. Het richt zich op alle leerlingen, waarbij ze op verschillende manieren zich verhouden tot zowel de samenleving als de kerk.

<sup>34</sup> Zie par. 2.3.4

<sup>35</sup> Alii, *Godsdienstpedagogiek*, 44-45

<sup>36</sup> Zie par. 1.2.2.

<sup>37</sup> Zie par. 2.4.1



niets voor een levens- en ervaringsbetrokken religieuze vorming, waarbij het niet alleen gaat om vorming van geloof en ethiek, maar ook om pluraliteits- en begripsvermogen.<sup>38</sup> Het vak godsdienst typeren als geloofsoverdracht lijkt mij dan ook te beperkt.

We constateerden eerder dat de vaksectie vooral controleerbare en meetbare doelen wil hanteren in het vakleerplan.<sup>39</sup> De vraag daarbij is of dat er op die manier recht wordt gedaan aan het vak godsdienst zelf. Zou het vak godsdienst niet bij uitstek de ‘zwakke kracht van het onderwijs’ moeten vertegenwoordigen binnen het geheel van de school? Juist bij het vak godsdienst staat de menselijke interactie centraal, waardoor de leerlingen gevormd kunnen worden. Volgens Jan Biesta kan het onderwijs alleen slagen door middel van die zwakke verbindingen van communicatie en interpretatie, van interruptie en respons. Zodat zichtbaar wordt ‘dat deze zwakke kracht er werkelijk toe doet als onze inspanningen in het onderwijs voortkomen uit een zorg voor degenen die onderwezen worden...’.<sup>40</sup> Op deze manier kan er in de narthex van de godsdienstles een dynamiek ontstaan die het actuele leerproces overstijgt: ‘In het leren kan ruimte ontstaan voor wat niet kan geleerd worden, maar fundamenteel “te ontvangen” is.’<sup>41</sup> Dan hoeft het niet direct om concrete antwoorden te gaan, maar wordt er hoop geboren bij de leerlingen. In navolging van het hoofddoel van de vakvisie kan hierbij worden opgemerkt dat het de Heilige Geest is die daarvoor zorgt en dat Christus centraal moet staan in het lessen godsdienst. Dat schept namelijk verwachting en verwondering.<sup>42</sup> Geloofstwijfel van leerlingen is dan misschien ook wel het meest gediend bij deze zwakke manieren van het onderwijs, waarbij we ons uiteindelijk richten op het hart van de leerling. Zo stelt Wim Dekker dat als we het formele en dogmatische benadrukken, we eerder bezig zijn een cognitief systeem over te dragen, ‘in plaats van dat we bemiddelaars zijn van de ontmoeting waar het in feite om gaat.’<sup>43</sup> Dan hoeft het delen van geloofstwijfels in de les niet gezien te worden als blokkade voor die ontmoeting, maar juist als manier om elkaars hart te bereiken. Zodat de leerling die gevormd wordt ‘vanuit het eigen hart en vanuit zijn eigen traditie een eigen visie op de samenleving en cultuur ontwikkelt en zich van daaruit weer tot zijn eigen traditie gaat verhouden.’, zoals Roel van Swetselaar stelt.<sup>44</sup>

Hij wil daarbij de godsdienstige vorming beperken tot het creëren van bewustwording van de geestelijke werkelijkheid en tot het stimuleren van betrokkenheid op het geloof.<sup>45</sup> De stadia daarboven, waarbij het komt tot een beslissing of uiteindelijke geestelijke groei, vindt hij behoren bij de kerk en het gezin.<sup>46</sup> De werkelijkheid lijkt mij echter complexer als we ruimte willen bieden aan geloofstwijfel in de godsdienstles. De levensvragen die de leerlingen hebben, gaan namelijk niet alleen over hun betrokkenheid op het geloof, maar juist ook over de consequenties van hun geloof, hun verhouding tot de kerk en de voortdurende geestelijke groei.<sup>47</sup> Wel zal de school in tegenstelling tot de kerk en het gezin in zekere zin een ander doel hebben bij het bespreken van deze

---

<sup>38</sup> Zie par. 2.3.4

<sup>39</sup> Zie par. 3.2.1

<sup>40</sup> Biesta, *Prachtig risico*, 19-20. Ook Roel Kuiper pleit voor deze benadering, zie Kuiper, (e.a.), *Bloeien*, 30.

<sup>41</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 115 ‘In de narthex kan het inzicht groeien dat men zijn eigen bestaan niet kan gronden, dat men niet de oorsprong is van de eigen gedachten, dat men in het zoeken naar waarheid al gevonden is en dat men nooit in definitieve zinloosheid vervalt, wanneer men de weg kwijt raakt.’

<sup>42</sup> Zie par. 3.2.1

<sup>43</sup> Dekker, *Verbonden en vervreemd*, 174: ‘De ontmoeting met Jezus Christus kunnen we bemiddelen door goed te vertellen over Wie het gaat, maar tegelijk ook goed te vertellen wat mensen in die ontmoeting ten deel valt en als het even kan ook wat ons zelf in die ontmoeting ten deel is gevallen.’

<sup>44</sup> Van Swetselaar, ‘Godsdienstige vorming’, 79

<sup>45</sup> Idem, 73.

<sup>46</sup> Zie par. 2.3.4

<sup>47</sup> Zie par. 1.5.2



geloofstwijfels. In de narthex staat namelijk vooral de reflectie en de dialoog centraal, zoals we straks verder zullen bezien. In zekere zin waarschuwt Roel van Swetselaar ons wel voor het hebben van te hoge idealen bij het vak godsdienst. Dat wordt nog temeer duidelijk als we hier ook de fasen van de geloofsontwikkeling bij betrekken, hoewel we eerder opmerkten dat die niet als normatief gezien moeten worden.<sup>48</sup> Wel zal men bij het bespreken van geloofstwijfel rekening moeten houden met de fase waar de leerling zich in kan bevinden. Ook Roel van Swetselaar wijst erop dat leerlingen ‘niet zonder meer met allerlei vragen en opvattingen geconfronteerd moeten worden’.<sup>49</sup> Zorgvuldigheid is hierbij dan ook belangrijk.

#### 4.2.2. Normativiteit

Bij het bestuderen van de vakvisie constateerden we dat er sprake is van normatief en deductief godsdienstonderwijs op de GSR.<sup>50</sup> Als we ruimte willen bieden aan geloofstwijfel in de godsdienstles kan dat spanning oproepen. Het is dan ook verleidelijk om uitsluitend in inductief denken te vervallen, waarbij de ervaringen en levensvragen van de leerlingen centraal komen te staan. Bij de zogenoemde correlatiedidactiek zagen we namelijk dat het niet altijd meer lukt om vanuit die ervaringen bij het christelijk geloof uit te komen. Ook wordt de christelijke boodschap vaak gereduceerd tot de overeenkomsten tussen de ervaringen van de leerling en het christelijk geloof.<sup>51</sup> De abductieve benadering doet daarom meer recht aan beide kanten, waarbij Bert Roebben in navolging van de theoloog Schillebeckx spreekt van een wederzijds-kritische interrelatie.<sup>52</sup> Het persoonlijke levensverhaal en het Bijbels geloofsverhaal bevragen, versterken en dagen elkaar dan uit. Dat sluit ook aan bij het beeld van de narthex, waarbij er aan de ene kant ruimte is voor alle geloofstwijfels en -vragen van de leerling en aan de andere kant voor het Bijbelse getuigenis. Deze benadering biedt dan ook veel mogelijkheden voor het bespreken van geloofstwijfels. Toch moet als bezwaar worden opgemerkt dat het levensverhaal en het geloofsverhaal hierdoor gelijkwaardig worden, terwijl voor het godsdienstonderwijs op de GSR de Bijbel als uiteindelijk norm wordt gehanteerd. De inductieve en abductieve benaderingen bieden veel mogelijkheden, omdat ze recht doen aan de geloofstwijfels die er leven bij de leerlingen. Het is dan ook goed om ze op een verantwoorde manier in te zetten in de godsdienstles. Toch zal de deductieve benadering het sterkst te verbinden zijn aan de identiteit van de school en het meest bevredigend zijn, mits de geloofstwijfels, levensvragen en leefwereld van de leerlingen duidelijk ruimte krijgen in de godsdienstles. De Bijbelse en gereformeerde notie dat het evangelie ten diepste niet naar de mens is en dat de Bijbelse boodschap vaak haaks staat op onze ervaringen is namelijk van blijvende betekenis.<sup>53</sup> Juist door de Bijbel centraal te blijven stellen in godsdienstles, kunnen deze noties gewaarborgd worden. Zoals we eerder zagen, nemen geloofstwijfels, levensvragen en aanvechtingen daarin een grote rol. Al betekent het niet dat er op alle vragen direct een antwoord moet worden gegeven, wel biedt het een normatief interpretatiekader om geloofstwijfel bij te laten dragen aan de godsdienstige vorming van de leerlingen. De Bijbel geeft ons namelijk niet op alle vragen een antwoord, maar leert ons wel hoe we met die vragen om kunnen gaan in onze verhouding tot God.

---

<sup>48</sup> Zie par. 2.3.3

<sup>49</sup> Van Swetselaar, ‘Godsdienstige vorming’, 78: ‘Het gaat hier niet om het conserveren van een beschermd milieu, maar om het bieden van een veilige plaats op school waar je kunt spreken over je geloof, waar een begeleide confrontatie kan plaatsvinden rond “leefthema’s” die in onze cultuur en in de jeugdcultuur actueel zijn. Het hart van de leerling dient veilig te zijn op school en daarvoor is inzicht en zorgvuldigheid van de docent vereist.’

<sup>50</sup> Zie par. 3.2.1

<sup>51</sup> Zie par. 2.3.1

<sup>52</sup> Zie par. 2.3.1, noot 30

<sup>53</sup> Zie Gal. 1:11

#### 4.2.3. Hermeneutisch interpretatiekader

Zo wijst Wim Dekker erop dat we in een cultuur leven waarin een interpretatiekader waarbinnen het geloof in de opstanding van Jezus betekenis ontvangt, nagenoeg ontbreekt.<sup>54</sup> Het vak godsdienst geeft dan ook mogelijkheden om zo'n interpretatiekader te bieden aan de leerlingen en van daaruit te reflecteren op de geloofstwijfels van de leerlingen. Godsdienstige vorming heeft niet alleen betrekking op het godsdienstige aspect van de werkelijkheid, maar op het geheel van de werkelijkheid en de onderlinge samenhang van de diverse werkelijkheidsaspecten, volgens Roel van Swetselaar.<sup>55</sup> Hij stelt daarom ook dat godsdienstige vorming een interpretatiekader voor de werkelijkheid als geheel biedt. We kunnen daarbij leren van het hermeneutisch-communicatieve model, waarbij leerlingen van elkaar leren 'hoe zij de werkelijkheid kunnen verstaan met het oog op de reconstructie van een zinperspectief voor het eigen leven'<sup>56</sup>. Juist als het gaat om geloofstwijfels is hermeneutische verheldering van wezenlijk belang.<sup>57</sup> Daarbij leren de leerlingen waar hun geloofstwijfels en levensvragen vandaan komen, hoe ze die moeten duiden en welke positie ze daarbij zelf innemen. Door deze hermeneutische reflectie ontstaat er een bewustwordingsproces, waarbij ze verbanden gaan zien tussen hun eigen geloofstwijfels, de vragen die vanuit de cultuur en samenleving op hen af zullen komen om het vervolgens te kunnen interpreteren vanuit het christelijke kader wat wordt geboden. Hoewel we de pluralistische achtergrond van de hermeneutische-communicatieve benadering moeten afwijzen, nemen de verschillende antwoorden van de leerlingen zelf en de antwoorden vanuit de andere godsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen wel degelijk een belangrijke rol in. Hierdoor worden leerlingen namelijk voorbereid op hun plek in de samenleving en leren ze omgaan met de levensvragen die later op hen af zullen komen. Zo wijst Jan-Marten Praamsma erop dat religies niet langer als 'opvattingen van anderen', maar als 'andere wijzen van duiden van ook mijn wereld' gezien moeten worden.<sup>58</sup> Het bespreken van andere godsdiensten levert dus mogelijkheden op om geloofstwijfel aan de orde te stellen en in een breder kader te plaatsen. Een open oog voor de samenleving en de vragen die dat oplevert, is dan ook onmisbaar. Hierbij merkt Roel van Swetselaar op dat die openheid pas echte inhoud, waarde en diepgang krijgt als er ook sprake is van een eigen positie die gegeven is met de vorming in de eigen traditie.<sup>59</sup> Het interpretatiekader wat wordt geboden kan daarom zowel hermeneutisch als normatief zijn.

#### 4.2.4. Theologische reflectie

Het aanbieden van dit normatieve en hermeneutische interpretatiekader zorgt ervoor dat de leerlingen aan de ene kant niet met een kluitje in het riet worden gestuurd met hun geloofstwijfels en aan de andere kant niet bij voorbaat afhaken als er direct een christelijk antwoord klinkt. Het mystagogisch-communicatieve model laat zien dat er namelijk wel degelijk mogelijkheden zijn om het Bijbelse getuigenis recht te doen. We zagen daarbij dat de leerlingen daar aan de ene kant zelf een belangrijke rol in spelen en de docent aan de andere kant naast specialist en moderator juist ook als getuige kan optreden.<sup>60</sup> De leerlingen zijn namelijk prima in staat tot theologische reflectie. Juist de leerlingen op de GSR die bijna allemaal naar de kerk gaan, zouden dat goed moeten kunnen. Bij die theologische reflectie hoort het 'ontstollen' van de Bijbelse verhalen die sleutelervaringen en

---

<sup>54</sup> Dekker, *Verbonden en vervreemd*, 123

<sup>55</sup> Van Swetselaar, 'Godsdienstige vorming', 76

<sup>56</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 112

<sup>57</sup> Zie par. 2.3.2

<sup>58</sup> Praamsma, 'Leren onderscheiden', 155

<sup>59</sup> Van Swetselaar, 'Godsdienstige vorming', 78

<sup>60</sup> Zie par. 2.3.3.

diepte-ervaringen genereren en/of verhelderen.<sup>61</sup> Hierbij wezen we eerder op het elementariseringsproces, waardoor er wederkerige ontsluiting ontstaat van aan de ene kant de christelijke traditie en aan de andere kant de ervaringen van de leerlingen met hun geloofstwijfels.<sup>62</sup> De docent als 'religieus ontstoller' neemt hierbij een belangrijke rol in, als hij de expertise heeft om jonge mensen gevoelig kan maken voor de diepte van levensvragen en voor de antwoorden van de levensbeschouwelijke tradities daarop, zo stel Bert Roebben.<sup>63</sup> Hoewel voor de GSR geldt dat de christelijke traditie in verbondenheid met de gereformeerde leer een normatieve interpretatiekader biedt, vervult de geloofstwijfel van de leerlingen op deze manier wel een belangrijke rol in de godsdienstles.

#### 4.3. Godsdienstpedagogiek van de twijfel?

De godsdienstdocenten nemen in hun omgaan met geloofstwijfel hun eigen levensverhaal en spiritualiteit mee in de les.<sup>64</sup> Belangrijk is dat ze daarbij de inhoud die ze centraal willen stellen afstemmen op de context.<sup>65</sup> Daarom zou het goed zijn als ze de geloofstwijfel van leerlingen integreren in hun vakvisie en de nieuwe godsdienstmethode. Bovenstaande godsdienstpedagogische input kan daarbij behulpzaam zijn. Tegelijkertijd heeft het ook implicaties voor hun rol in de godsdienstles. Het vraagt immers hermeneutische vaardigheden om niet alleen ruimte te bieden aan de geloofstwijfel van leerlingen, maar ook om een hermeneutische en tegelijkertijd normatief interpretatiekader te kunnen bieden. Het betekent allereerst dat de geloofstwijfels van de leerlingen worden erkent als een onderdeel van hun godsdienstige vorming. Daarbij wordt er niet alleen recht gedaan aan de leerling zelf als subject, maar indirect ook aan het christelijk getuigenis waar geloofstwijfel niet verzwegen of ontkent wordt. Dit betekent echter niet dat geloofstwijfel of het stimuleren ervan het doel van de godsdienstles wordt. De titel van dit onderzoek is de vraag: 'Godsdienstpedagogiek van de twijfel?'. Die vraag moet mijns inziens ontkennend beantwoord worden. Een godsdienstdocent op de GSR zal namelijk vooral hoop willen bieden. Hoop die gaat en doet leven tegen de achtergrond van de geloofstwijfel die er kan zijn. De woorden van Paulus kunnen hierbij van betekenis zijn: 'De God nu van de hoop moge u vervullen met alle blijdschap en vrede in het geloven, opdat u overvloedig bent in de hoop, door de kracht van de Heilige Geest.'<sup>66</sup>

##### 4.3.1. Identificatie, veiligheid en perspectief

Eerder hebben we de verschillende rollen van de godsdienstdocent weergegeven.<sup>67</sup> Om eenzijdigheden te voorkomen en om recht te doen aan de complexiteit van de geloofstwijfel is het niet nodig om één bepaalde rol in te nemen. Met het oog op de geloofstwijfel van de leerlingen is het beter om die rollen af te wisselen. Zo kan het soms nodig zijn om als specialist kennis over te dragen, of om als moderator te reflecteren op het proces wat in de godsdienstles gaande is. Hermeneutische vaardigheden zijn hierbij van wezenlijk belangrijk belang, waarbij de godsdienstdocent niet alleen kennis heeft van de post-seculiere en multi-religieuze context en de vragen die dat oproept. Het is immers ook nodig om metacognitieve en affectieve vragen te kunnen stellen bij geloofstwijfels die naar voren komen. We zagen immers dat die geloofstwijfel niet alleen met het verstand te maken heeft, maar juist ook met het gevoel en de wil. Juist door niet direct met antwoorden te komen, maar daar allereerst hermeneutisch op te willen reflecteren, kan een leerling zich veilig gaan voelen

---

<sup>61</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 170, zie ook: par. 2.3.3

<sup>62</sup> Zie par. 2.3.3, noot 46

<sup>63</sup> Roebben, *Godsdienstpedagogiek*, 174, zie ook: par. 2.4.2

<sup>64</sup> Zie par. 3.3

<sup>65</sup> Zie par. 2.4.2

<sup>66</sup> Rom. 15:13 (HSV)

<sup>67</sup> Zie par. 2.4

om ook andere levensvragen te delen in de godsdienstles. Toch kan juist daarin ook de rol van getuige van wezenlijk belang zijn. Niet alleen om te getuigen van de hoop die er is in Christus, maar ook om open te zijn over de eigen geloofstwijfel. Op die manier kan een leerling zich identificeren en wordt het geloof niet idealistisch maar realistisch. Hierbij treedt de godsdienstdienst vooral op als gids en herder.<sup>68</sup> Als een herder die levenswijsheid overdraagt en als een gids die zingevingsvragen oproept en samen op zoek gaat naar de antwoorden of wegen die bewandeld kunnen worden. Juist bij geloofstwijfel is het dus belangrijk om je bewust te zijn van de rol die je inneemt, waarbij je ook in staat bent om die rol af te wisselen met het oog op de verschillende vormen en oorzaken van geloofstwijfel. Daarbij is er soms ruimte om als priester de liefde van God te vertegenwoordigen. Hopelijk wordt daardoor ook het verlangen naar God opgeroepen en om te worden zoals God het bedoeld heeft, zoals het citaat aan het begin van dit hoofdstuk ook weergeeft.<sup>69</sup> Els van Dijk wijst erop dat het de taak van volwassenen is om voor te gaan in dat proces, om van daaruit veiligheid en perspectief te bieden. De veiligheid om geloof en geloofstwijfel te delen en het perspectief dat geloofstwijfel niet zinloos hoeft te zijn, maar juist kan bijdragen aan de godsdienstige vorming van leerlingen.

#### 4.3.2 Besluit

Het verdient aanbeveling dat de godsdienstdocenten het professionele gesprek aangaan over de hierboven uitgewerkte aanbevelingen. In lijn met de gevraagde aandacht voor de geloofstwijfels van de leerlingen, kan het dan ook goed zijn om in te steken bij de geloofstwijfels van de godsdienstdocenten zelf. Een open en eerlijk gesprek daarover biedt namelijk mogelijkheden om van elkaar te leren hoe die geloofstwijfels op een verantwoorde manier kunnen worden ingezet in de godsdienstles. Daarbij is het goed om de eigen levensvragen te spiegelen aan de levensvragen van de leerlingen, waarbij het onderscheid tussen objectieve en subjectieve geloofstwijfel verhelderend kan werken. Op deze manier kan duidelijk worden in hoeverre de godsdienstdocenten aansluiting kunnen vinden bij de levensvragen en leefwereld van de leerlingen. De vraag is namelijk in hoeverre de godsdienstdocenten identificatiefiguur kunnen en willen zijn. Niet alleen door te getuigen van hun geloof, maar ook door open te over hun eigen geloofstwijfels en hoe ze daarmee omgaan.

De vraag hoe het ruimte bieden aan de geloofstwijfel van de leerlingen kan bijdragen aan hun godsdienstige vorming is dan de vervolgvraag. Daarbij kan gekozen worden om het vakleerplan met elkaar te herzien, waarbij gekeken wordt naar verschillende soorten doelen die zijn opgesteld. Eerder stelden we al dat het vak godsdienst juist de zwakke kracht van het onderwijs kan vertegenwoordigen door ook metacognitieve en affectieve doelen centraal te stellen. Op die manier kan geloofstwijfel een legitieme rol gaan vervullen binnen het vak godsdienst op de GSR. Vervolgens staat wel centraal vanuit welk godsdienstpedagogisch kader men de geloofstwijfel van leerlingen wil benaderen. Als er gekozen wordt voor het hierboven aanbevolen normatieve en hermeneutische interpretatiekader, dan is er vervolgens de uitdaging om dat verder te concretiseren en door te vertalen naar concrete lesinhoud. Bij de verdere uitwerking van de nieuwe lesmethode kan het leren omgaan met geloofstwijfel een belangrijke rol gaan spelen. De godsdienstsectie kan ervoor kiezen om een gedeelte van een module hieraan te wijden. Het verdient echter vooral aanbeveling om het in de verschillende modules te implementeren, zoals bij de verschillende vragen en opdrachten die aan bod komen. Met de hoop dat het ruimte bieden aan de geloofstwijfels van de leerlingen ook echt bij zal dragen aan hun godsdienstige vorming.

---

<sup>68</sup> Zie par. 2.4.1

<sup>69</sup> Van Dijk, *Hunkerende generatie*, 89

## Conclusie

### Inleiding

De Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad in Rotterdam is een school voor en door christenen. Het christelijk geloof speelt dan ook een belangrijke rol in de school en komt duidelijk tot uitdrukking bij het vak godsdienst. Tegelijkertijd heeft een meerderheid van de havo 4- en vwo-5-leerlingen geloofstwijfel. Daarom wordt in dit godsdienstpedagogische onderzoek antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag:

*Welke rol speelt geloofstwijfel van havo/vwo-leerlingen binnen het vak godsdienst op de Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad in Rotterdam en op welke manier kan het ruimte bieden aan geloofstwijfel door de godsdienstdocenten bijdragen aan hun godsdienstige vorming?*

### Subjectivisme

Geloofstwijfel kan worden gedefinieerd als een toestand van onzekerheid of innerlijke tweestrijd in het verstand, de wil of het gevoel met betrekking tot christelijke geloofsinhouden en geloofsdaden die bepalend zijn voor het hele bestaan. Geloofstwijfel is daarbij te onderscheiden in objectieve en subjectieve geloofstwijfel, waarbij het eerste zich richt op de geloofsinhoud en openbaring van God en het tweede op geloofsdaden en gelovige zelf. Er zijn verschillende soorten oorzaken aan te wijzen voor geloofstwijfel. Hierbij kan gewezen worden op de invloed van de post-seculiere samenleving, maar het is ook niet los te zien van de persoonlijke geloofsontwikkeling en geloofscontext. We zien daarbij de ontwikkeling dat geloofstwijfel in de 20<sup>e</sup> eeuw steeds gewoner wordt in de gereformeerde kerken. In diezelfde eeuw vindt er een herzuiling plaats met het ontstaan van de gereformeerde kerk vrijgemaakt, waar kritiek heerst op het subjectivisme en men het gereformeerde geloof zuiver wil houden en beleven. Later vindt er in deze kerk, die bepalend is geweest voor het ontstaan van de GSR, echter een verschuiving plaats waarbij men zich meer gaat richten op het menselijk leven in deze werkelijkheid. Ook komen sommigen zelfs tot de erkenning dat twijfel en onzekerheid bij het geloof horen. Dat in tegenstelling tot de theologische positie dat iedere twijfel een uiting van ongelooft is.

De identiteitsontwikkeling van de GSR is nauw verbonden met eerder genoemde gereformeerde kerk vrijgemaakt, mede door de gewenste eenheid tussen gezin, school en kerk. In dit zogenoemde verbondsonderwijs stond de Bijbel en de gereformeerde leer sterk op de voorgrond, waarbij mogelijke twijfels en levensvragen van de leerlingen niet worden genoemd in de verschillende identiteitsdocumenten. Pas later komt er meer aandacht voor de (geloofs-)ervaring en koos men voor een inductief beleefde identiteit, die niet meer direct verbonden is aan de gereformeerde kerk vrijgemaakt. In de uitwerking van visie door het project 'Identiteit als sterk merk' is er dan ook aandacht voor het christen zijn in een seculiere context. De leerlingen groeien immers op in een gefragmentariseerde samenleving en postmoderne belevingscultuur, waarbij het christelijk geloof een optiekarakter krijgt. Leerlingen kunnen zich dan ook verschillende manieren verhouden tot het christelijk geloof, zoals Wim Fieret laat zien door middel van zijn categorisering verbinders, schakelaars en ontkoppelaars. Het idee dat ook onder de leerlingen van de GSR geloofstwijfel voortkomt, wordt in ieder geval bevestigd door het survey-onderzoek onder havo-4- en vwo-5-leerlingen op de GSR. Daarbij valt op dat vooral levensvragen die aan subjectieve geloofstwijfel en de ervaringsdimensie te verbinden zijn, worden herkend. Vanuit de geschetste identiteitsontwikkeling van de school zou men verwachten dat leerlingen veel ruimte ervaren om hun geloofstwijfels te delen op school en in de godsdienstles. Toch blijkt dat geloofstwijfel volgens hen slechts een geringe rol speelt binnen het vak godsdienst. Hoewel de meeste leerlingen tevreden zijn over het vak

godsdienst, willen ze wel dat geloofstwijfel vaker ter sprake wordt gebracht. Dit geeft dan ook genoeg aanleiding om weer te geven hoe de godsdienstdocenten hier tegenover staan en wat er vanuit de godsdienstpedagogiek kan worden ingebracht.

### Godsdienstpedagogische benaderingen

Om het vak godsdienst op de GSR godsdienstpedagogisch te kunnen positioneren, is eerst gekeken naar de verschillende visies en doelstellingen binnen dat vakgebied. Daarbij kan zowel de indeling mono-, multi- en interreligieus als normatief, informatief en pedagogisch godsdienstonderwijs worden gehanteerd. Hoewel de verschillende visies niet altijd als tegenstellingen gezien moeten worden, is er in de ontwikkeling van het vak wel een voortdurende wisseling waar te nemen in aandacht voor het subject, de leerling met zijn of haar ervaringen of het object, de religie(s) en geloofsinhoud(en). Eerst was er voornamelijk deductief godsdienstonderwijs waarbij het christelijk geloof centraal stond. Daarna kwam de inductieve correlatiedidactiek, waarbij men vanuit de menselijke ervaring uit wil komen bij de christelijk traditie. Dat ontwikkelde zich vervolgens tot een multicorrelatieve benadering waarbij ook andere levensbeschouwingen centraal kwamen te staan. In de huidige godsdienstpedagogiek pleit men echter vooral voor een hermeneutisch-communicatief model, waarbij er hermeneutische verheldering van de eigen religieuze positie plaatsvindt. Omdat de religieuze achtergrond steeds vaker ontbreekt bij leerlingen, pleit de godsdienstpedagoog Bert Roebben echter voor een mystagogisch-communicatieve benadering, waarbij leerlingen door narthicaal ontmoetingsleren worden binnengeleid in het geheim van het eigen bestaan en ze gevoelig gemaakt worden voor het transcendente karakter ervan. Hierbij hoort de zogenoemde jongerentheologie, waarbij sleutelervaringen en diepte-ervaringen worden gegenereerd en/of verhelderd door het 'ontstollen' van Bijbelse verhalen. Jongeren zijn namelijk goed in staat tot theologische reflectie, hoewel hierbij kan worden opgemerkt dat het wel afhangt van hun algemene en geloofsontwikkeling. In ieder geval kan het goed zijn om leerlingen te stimuleren in hun zelfstandig theologisch denken.

In Nederland wordt er in het onderwijs regelmatig gewezen op het belang van vorming, waarbij de hele leerling en werkelijkheid centraal staat. Volgens Roel van Swetselaar moet het vak godsdienst dan ook betrekking hebben op het vormen van een persoonlijke overtuiging en levenshouding, waarbij de godsdienstige vorming een interpretatiekader voor de werkelijkheid als geheel aanreikt. Daarom moet er niet alleen aandacht zijn voor cognitieve kennis, maar moeten ook metacognitieve kennis, vaardigheden en affectieve kennis aandacht krijgen. Dit betekent dat de godsdienstdocent meerdere rollen moet kunnen aannemen, waarbij hij zijn eigen spiritualiteit kan meenemen in de les en tegelijkertijd de inhoud en context op elkaar zal afstemmen. Bij het vak godsdienst kan een docent daarom zowel als specialist of moderator optreden, maar juist ook als getuige die de leerlingen gevoelig maakt voor de diepte van levensvragen en de antwoorden van de grote levensbeschouwelijke tradities daarop.

### Geloofstwijfel in de godsdienstles

Door middel van kwalitatieve diepte-interviews met de godsdienstdocenten is gekeken welke rol geloofstwijfel speelt in hun lessen en hoe zich dat verhoudt tot de identiteit van de school, de vakvisie en de verschillende godsdienstpedagogische visies en doelstellingen. In de identiteitsdocumenten van de school wordt niet ingegaan op de positie en de rol van het vak godsdienst in het geheel van de school. In de documenten van het project 'identiteit als sterk merk' van LVGS wordt het vak geplaatst in het kader van vormend onderwijs en persoonsvorming, waarbij het vak gezien wordt als geloofsoverdracht, -toerusting en -vorming. Hierbij kiest men voor een narratieve en waardengerichte benadering die overigens deductief wordt ingevuld. Ook de vakvisie van de godsdienstsectie is sterk normatief ingekleurd, waarbij vooral cognitieve en



vaardigheidsdoelen centraal staan. Het vak wordt dan ook vooral op een deductieve manier ingevuld, waarbij de leerlingen de boodschap van de Bijbel kunnen toepassen in hun eigen leven, hun gedrag kunnen baseren op Bijbelse normen en waarden en christelijke antwoorden kunnen geven op levensvragen. Uit de bestudering van het vakleerplan blijkt dat er aandacht is voor het subject, de leerling en de samenleving, hoewel men daarbij uitgaat van een gelovige positie van de leerling. Hieruit wordt echter niet duidelijk in hoeverre er ruimte is voor de leerling om zijn of haar mogelijke twijfels, levensvragen en leefwereld in te brengen. Reflectieve en hermeneutische doelen worden dan ook minder genoemd, wat mogelijk te verklaren is door de nadruk op de meetbaarheid en controleerbaarheid van de doelen. Hiermee lijkt men vooral uit te gaan van een leerstofgerichte benadering met een grote nadruk op vaardigheden en niet zozeer een ervaringsgerichte aanpak.

Uit de onderzoeksresultaten van de diepte-interviews blijkt dat geloofstwijfel wel degelijk een rol speelt binnen het vak godsdienst. Opvallend daarbij is dat vooral levensvragen die verbonden zijn aan objectieve geloofstwijfel worden gesignaleerd. Ook blijkt dat het sterk van de godsdienstdocent, hun manier van lesgeven en hun godsdienstpedagogische doelstellingen afhangt op welke manier geloofstwijfel een rol speelt in de godsdienstles. De godsdienstdocenten die een grotere voorkeur hebben voor hermeneutisch-communicatieve elementen creëren over het algemeen meer ruimte voor het uiten van geloofstwijfel en het behandelen van levensvragen, waarbij ze geloofstwijfel ook positiever waarderen. Opvallend is dat alle godsdienstdocenten in meer of iets mindere mate (hun eigen) geloofstwijfels inbrengen in de les, terwijl er een groter verschil is in hoeverre de levensvragen en geloofstwijfels van de leerlingen centraal staan in de les. In die zin is er bij sommige godsdienstcollega's een zekere handelingsverlegenheid te constateren.

#### Normatief en hermeneutisch interpretatiekader

Als we nagaan op welke manier het ruimte bieden aan geloofstwijfel door godsdienstdocenten kan bijdragen aan hun godsdienstige vorming, dan moet allereerst worden gesteld dat geloofstwijfel een complex gebeuren is. Er wordt niet recht gedaan aan die complexiteit als het direct onder de noemer van 'zonde' wordt gebracht. Niet alle geloofstwijfel is namelijk direct wantrouwen richting God of ongelooft, hoewel het daarin wel kan resulteren of ermee gepaard kan gaan. Tegelijkertijd doet het idealiseren van geloofstwijfel geen recht aan het destructieve karakter van sommige vormen van geloofstwijfel. Als er over geloofstwijfel wordt gesproken tegenover leerlingen, dan is het ook belangrijk om een weg te vinden tussen het idealiseren en veroordelen ervan. Als leerlingen ruimte ontvangen om hun geloofstwijfels te uiten, kan dat schijnheiligheid en innerlijke verwijdering tot het christelijk geloof voorkomen. Daarbij kunnen we belijden dat de drie-enige God in de diepste zin van het woord raad weet met geloofstwijfel. Geloofstwijfel is voor leerlingen vaak een onderdeel van een zoektocht en kan een weg zijn om te groeien naar een eigen of volwassen geloof. Het levert hen dan ook inzicht op over zichzelf, wie en hoe ze zijn, maar ook hoe ze zich verhouden ten opzichte van God en de ander. Door geloofstwijfel te erkennen in de godsdienstles gaat men de vragen die vanuit onze postchristelijke cultuur op ons afkomen ook niet uit de weg. Door ruimte te bieden aan geloofstwijfel krijgen leerlingen ook een realistischer beeld van wat geloven inhoudt.

Om geloofstwijfel te bespreken kunnen Bijbelverhalen worden gebruikt waar geloofstwijfel een prominente rol in speelt, hoewel het gevaar bestaat dat vooral de twijfelende mens centraal komt te staan en God Zelf naar de achtergrond verdwijnt. Ook de nadruk en reflectie op waarden in het onderwijs kan helpen om op een verantwoorde manier geloofstwijfel ter sprake te brengen. Het vak godsdienst kan daarbij een sleutelrol vervullen binnen de school, hoewel een veilige sfeer in de les wel vereist is. De metafoor van de narthex van de godsdienstpedagoog Bert Roebben kan helpen om het vak te positioneren tussen aan de ene kant de samenleving en aan de andere kant de kerk. Het vak godsdienst als tussenplek biedt dan ruimte voor de levensvragen en geloofstwijfels van jongeren,

waarbij ze aan de ene kant worden voorbereid op een plek in de samenleving en aan de andere kant worden uitgenodigd om het christelijk geloof als bepalend perspectief in hun leven te laten gelden. Geloofstwijfel kan een belangrijk en nuttig onderdeel van de godsdienstige vorming in de godsdienstles worden, als naast kennis- ook metacognitieve en affectieve kennis centraal komt te staan. Daarom verdient het aanbeveling dat men in het vakleerplan niet alleen controleerbare en meetbare doelen wil hanteren, maar juist ook de 'zwakke kracht van het onderwijs' wil vertegenwoordigen, zoals Jan Biesta dat noemt. Hierdoor wordt het delen van geloofstwijfel juist een manier om elkaars hart te bereiken in de godsdienstles.

De abductieve benadering waarbij het persoonlijke levensverhaal en het Bijbelse geloofsverhaal elkaar bevragen, versterken en uitdagen biedt veel mogelijkheden om recht te doen aan de geloofstwijfels van de leerlingen. Toch moeten we die benadering afwijzen, omdat de Bijbel hierin niet als uiteindelijke norm wordt gehanteerd. De deductieve benadering is dan ook het sterkst te verbinden aan de identiteit van de school, hoewel het pas bevredigend is als er ook ruimte wordt geboden aan de geloofstwijfels en levensvragen van de leerlingen. Hierbij gaat het er niet om dat er bij het vak godsdienst direct antwoorden vanuit het christelijk geloof worden gegeven. Hermeneutische reflectie op de geloofstwijfel en -vragen vanuit een normatief interpretatiekader draagt mogelijk meer bij aan de godsdienstige vorming van de leerling. Hierdoor ontstaat er namelijk een bewustwordingsproces, waarbij de leerlingen verbanden gaan zien tussen hun eigen geloofstwijfels en de vragen die vanuit de cultuur en samenleving op hen af zullen komen om het vervolgens te kunnen interpreteren vanuit het christelijke kader wat wordt geboden. Daarbij kunnen leerlingen ontdekken welke rol geloofstwijfel speelt in de Bijbel en in het christelijk geloof. Hermeneutische vaardigheden en een open oog en oor voor de samenleving en de leerlingen met alle geloofstwijfels en -vragen zijn dan ook onmisbaar voor de godsdienstdocenten. Hierbij kunnen leerlingen worden uitgedaagd tot theologische reflectie, waarbij de docent kan optreden als specialist, moderator, maar juist ook als getuige. Niet alleen om te getuigen van de hoop die er is in Christus, maar ook om open te zijn over de eigen geloofstwijfel en hoe daarmee wordt omgegaan. Een open en veilige relatie tussen de leerling en docent en tussen de leerlingen onderling is hierbij van wezenlijk belang. Op deze manier kan een leerling zich identificeren en wordt het geloof niet idealistisch maar realistisch.

### Slot en vervolgonderzoek

Uit dit onderzoek is gebleken dat geloofstwijfel op dit moment een geringe rol speelt binnen het vak godsdienst op de GSR, maar dat er allerlei mogelijkheden en kansen liggen om het ruimte bieden aan die geloofstwijfel te laten bijdragen aan de godsdienstige vorming van de leerlingen. Daarmee pleiten we echter niet voor een godsdienstopedagogiek van de twijfel alsof geloofstwijfel of het stimuleren ervan het doel van de godsdienstles wordt. Een godsdienstdocent zal namelijk vooral hoop willen bieden, maar dan wel tegen de achtergrond van de geloofstwijfel die er kan zijn. Het verdient echter vooral aanbeveling dat de godsdienstdocenten het professionele gesprek aangaan over de beschreven aanbevelingen, om het vervolgens te kunnen implementeren in hun godsdienstlessen. Daar staat of valt immers de concrete opbrengst van dit onderzoek mee.

Vervolgonderzoek zou kunnen laten zien welke specifieke inhoudelijke implicaties volgen uit de resultaten van dit onderzoek. We hebben ons hier namelijk beperkt tot een godsdienstopedagogisch kader om op een goede manier ruimte te bieden aan geloofstwijfel in de godsdienstles. Ook kan daarin nog verder worden onderzocht hoe zich dat verhoudt tot de geloofs- en identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Daar hebben we in dit onderzoek slechts zijdelings aandacht aan besteed. Ook hebben we het beperkt tot de geloofsvragen en -twijfels van de leerlingen, terwijl er ook onderzoek mogelijk is naar de ethische dimensie van het geloof. Verder



kwalitatief onderzoek naar het godsbeeld en morele gedrag van de leerlingen en de godsdienstdocenten levert mogelijk meer inzicht op over de vraag hoe normatief het christelijk geloof voor hen is. Daarnaast kan er ook vervolgonderzoek plaatsvinden naar de mogelijke verschillen in geloofstwijfels en -vragen tussen de vwo-, havo- en vmbo-leerlingen en welke gevolgen dat heeft voor de manier van lesgeven en de lesinhoud. Theologisch gezien is er ook diepere doordenking nodig van de godsdienstpedagogische visies die zijn weergegeven. Verder onderzoek zou duidelijk kunnen maken in hoeverre de abductieve benadering recht doet aan de Bijbelse openbaring en de gereformeerde theologie. Reden genoeg om de vragen die dit onderzoek oproept te blijven doordenken. Daarbij geldt eigenlijk hetzelfde als wat over geloofstwijfel gezegd kan worden: stilstand is achteruitgang.

## Samenvatting

In dit godsdienstpedagogisch onderzoek in opdracht van de godsdienstsectie van de Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad (GSR), staat allereerst de vraag centraal welke rol geloofstwijfel van havo/vwo-leerlingen speelt binnen het vak godsdienst op de GSR in Rotterdam. Hoewel het een school is voor en door christenen, laat onderzoek zien dat een meerderheid van de havo-4- en vwo-5- leerlingen geloofstwijfels heeft.

Eerst wordt vanuit theologische literatuur aangegeven wat kan worden verstaan onder geloofstwijfel. Dat kan namelijk worden gedefinieerd als een toestand van onzekerheid of innerlijke tweestrijd in het verstand, de wil of het gevoel met betrekking tot christelijke geloofsinhouden en geloofsdaden die bepalend zijn voor het hele bestaan. Het onderscheid in objectieve en subjectieve geloofstwijfel biedt daarbij inzicht of de geloofstwijfel zich richt op de geloofsinhoud en openbaring van God of op de geloofsdaden en de gelovige zelf. Als mogelijke oorzaken wordt er gewezen op de invloed van de post-seculiere samenleving, maar ook de persoonlijke geloofsontwikkeling en geloofscontext. Bepalend zijn daarbij de ontwikkelingen in de 20e eeuw die worden geschetst, waarbij geloofstwijfels steeds normaler worden. Dat blijkt ook te gelden voor de gereformeerde kerk vrijgemaakt waar de GSR uit voortgekomen is, hoewel die ontwikkeling aanvankelijk door de herzuiling werd tegengehouden. De verheldering van de verschillende theologische posities levert inzicht op hoe men omgaat met geloofstwijfel. Zo kan geloofstwijfel aan de ene kant uitsluitend als zondig worden geduid en aan de andere kant als onmisbaar voor het geloof.

Onderzoek naar de identiteitsontwikkeling van de GSR laat zien dat men in verbondenheid aan de gereformeerde kerk vrijgemaakt stond voor verbondsonderwijs vanuit de Bijbel en de gereformeerde leer. Mogelijke twijfels en levensvragen van de leerlingen worden echter niet genoemd in de verschillende identiteitsdocumenten. Vervolgens laten we de ontwikkeling zien naar een meer inductieve beleefde-identiteit, waarbij er geen directe binding meer is met de gereformeerde kerk vrijgemaakt. Het zorgt er onder andere voor dat er meer aandacht komt voor de leerling zelf en het christen zijn in een seculiere context. De resultaten van het kwantitatieve survey-onderzoek onder havo-4- en vwo-5- leerlingen op de GSR laten echter zien dat de leerlingen niet veel ruimte ervaren om hun geloofstwijfels op school en in de godsdienstles te delen. De meeste leerlingen willen dan ook dat geloofstwijfel vaker ter sprake komt in godsdienstles. Daarom staat in het vervolg van het onderzoek de vraag centraal op welke manier het ruimte bieden aan geloofstwijfel door de godsdienstdocenten kan bijdragen aan hun godsdienstige vorming.

Vanuit godsdienstpedagogische literatuur wordt er vervolgens gekeken op welke manier het vak godsdienst op de GSR gepositioneerd kan worden. Daarbij worden allereerst de godsdienstpedagogische visies en doelstellingen geschetst. De indeling mono-, multi- en interreligieus, die verbonden kunnen worden aan normatieve, informatieve en pedagogische godsdienstsonderwijs, levert daarbij inzicht op hoe het subject, de leerling met zijn of haar ervaringen en het object, de religie(s) en geloofsinhoud(en) zich tot elkaar verhouden. Ook wordt er weergegeven wat kan worden verstaan onder godsdienstige vorming en welke verschillende rollen een godsdienstdocent kan aannemen in de godsdienstles.

Door middel van kwalitatieve diepte-interviews met de godsdienstdocenten van de GSR wordt vervolgens gekeken welke rol geloofstwijfel speelt in hun lessen en hoe zich dat verhoudt tot de identiteit van de school. De identiteitsdocumenten en het vakleerplan laten zien dat men kiest voor een deductieve benadering, waarbij de leerlingen de boodschap van de Bijbel kunnen toepassen in hun eigen leven, hun gedrag kunnen baseren op Bijbelse normen en waarden en christelijke

antwoorden kunnen geven op levensvragen. Daarnaast geven de resultaten van het onderzoek aan dat het sterk van de godsdienstdocent afhangt, op welke manier geloofstwijfel een rol speelt in de godsdienstles. De godsdienstdocenten die een grotere voorkeur hebben voor hermeneutisch-communicatieve elementen creëren over het algemeen meer ruimte voor het uiten van geloofstwijfel en het behandelen van levensvragen, waarbij ze geloofstwijfel ook positiever waarderen.

Daarom wordt er gepleit voor het aanbieden van zowel een normatief als hermeneutisch interpretatiekader in de godsdienst. Daarbij moet een weg gevonden worden tussen het idealiseren en veroordelen van geloofstwijfel. Gesteld wordt dat leerlingen een realistische beeld krijgen van wat geloven inhoudt, als ze ruimte ontvangen om hun geloofstwijfels te delen in de godsdienstles. Het is voor hen immers vaak onderdeel van een zoektocht en kan een weg zijn om te groeien naar een eigen of volwassen geloof. Het vak godsdienst wordt daarbij in navolging van de godsdienstpдагоог Bert Roebben gezien als narthex waar ruimte wordt geboden voor de levensvragen en geloofstwijfels van jongeren, waarbij ze aan de ene kant worden voorbereid op een plek in de samenleving en aan de andere kant worden uitgenodigd om het christelijk geloof als bepalend perspectief in hun leven te laten gelden.

Dit onderzoek laat dan ook zien dat hermeneutische reflectie op de geloofstwijfel en -vragen vanuit een normatief interpretatiekader bij kan dragen aan de godsdienstige vorming van de leerling. Hierdoor ontstaat er namelijk een bewustwordingsproces, waarbij de leerlingen verbanden gaan zien tussen hun eigen geloofstwijfels en de vragen die vanuit de cultuur en samenleving op hen af zullen komen om het vervolgens te kunnen interpreteren vanuit het christelijke kader wat wordt geboden. De godsdienstdocent wordt daarbij geadviseerd om niet alleen te getuigen van de hoop de er is in Christus, maar ook om open te zijn over de eigen geloofstwijfel en hoe daarmee wordt omgegaan. Dit onderzoek kan dan ook gezien worden als aanzet tot een professioneel gesprek over de implicaties voor de lespraktijk, het vakleerplan en de rol van de godsdienstdocent op de GSR in Rotterdam, hoewel mogelijk ook andere verwante scholen profijt kunnen hebben van dit onderzoek.

## Bijlage 1: Vakleerplan GSR, hfst. 3

### Uitwerking van de doelen in waarneembaar leerlinggedrag.

We richten ons in de formuleringen van de doelen grotendeels op de 'kennen' en 'kunnen' doelen. Of mooier geformuleerd: cognitieve en vaardigheidsdoelen. Of hoofd en handen (hart is vorming).

Het vormingsdoel is weliswaar wat de docent hoopt te bereiken bij de leerling door zijn lessen en zijn houding, maar is uiteindelijk niet in controleerbaar leerlinggedrag te vertalen. Wel begint elke domein met het vormingsdoel (no. 1 bij elk domein), omdat we dat wel voor ogen hebben en hopen te bereiken met de leerlingen. De doelen vanaf 2 zijn cognitieve en vaardigheidsdoelen omschreven in waarneembaar leerlinggedrag.

#### **Domeindoel 1: Bijbel**

1. Leerlingen worden geoefend zich te verwonderen over wie God is zoals Hij tot ons komt via de Bijbel in de lijn van sola gratia, sola scriptura, sola fide.
2. Leerlingen kennen de globale inhoud van de bijbel (schepping en herschepping).
3. De leerlingen kunnen de Bijbel uitleggen door deze te hanteren als een door God geïnspireerde eenheid.
4. De leerlingen weten hoe de Bijbel wijst op Christus als de enige weg om tot God te komen.
5. De leerlingen kunnen teksten uit de Bijbel plaatsen in hun historische context.
6. De leerlingen kunnen de boodschap van de Bijbel toepassen in hun eigen leven.

#### **Domeindoel 2: Moreel handelen en ethiek**

1. Leerlingen worden gestimuleerd om te ontdekken dat Gods leefregels goed voor hen zijn.
2. Leerlingen weten wat christelijk-ethisch denken is.
3. Leerlingen kunnen de Bijbel gebruiken bij hun eigen ethische keuzes.
4. Leerlingen kunnen hun gedrag baseren op Bijbelse normen en waarden.
5. Leerlingen kunnen beredeneren hoe de actualiteit sterke invloed heeft op ethische kwesties en zijn in staat hun eigen standpunt daarin in te nemen.

#### **Domeindoel 3: Verdedigen, verwoorden en uiten van je geloof**

1. Leerlingen worden geoefend om hun geloof van God te verwachten.
2. Leerlingen zijn in staat hun eigen geloof tot uitdrukking te brengen.
3. Leerlingen zijn in staat christelijke antwoorden geven op levensvragen.
4. Leerlingen nemen kennis van andere levensovertuigingen.
5. Leerlingen zijn in staat andere levensovertuigingen te herkennen uit diverse bronnen en daar inhoudelijk op te reageren.
6. Leerlingen kunnen in een levensbeschouwelijk gesprek met mensen van een andere overtuiging hun eigen geloof verdedigen.
7. Leerlingen kunnen de belijdenisgeschriften te gebruiken in het verwoorden en verdedigen van het christelijk geloof.

**Domeindoel 4: Sociale omgang en gemeenschapsvorming**

1. Leerlingen worden geoefend zich te verwonderen over Gods handelen in de geschiedenis.
2. Leerlingen kennen in grote lijnen de kerkgeschiedenis.
3. Leerlingen kennen de ontstaansgeschiedenis van de belijdenisgeschriften en weten hoe ze in de geschiedenis zijn gebruikt.
4. Leerlingen hebben een globaal beeld van christelijke diversiteit en kunnen hun eigen plaats daarin bepalen.
5. Leerlingen weten welke factoren een rol kunnen spelen in de wederzijdse beïnvloeding van kerk en samenleving.
6. Leerlingen leren hoe ze hun eigen plaats als christen in de samenleving kunnen innemen.

## Bijlage 2: Resultatenuitwerking interviews

### Interview met Jan

#### Vertelkunst

Aanvankelijk gaf Jan godsdienst om zijn studie theologie te bekostigen. Later bleek hij volgens een collega geknipt voor het onderwijs vanwege het contact wat hij had met de leerlingen. Daarom geeft hij nu alweer jarenlang godsdienst op de GSR. Bijzonder was het als hij later van leerlingen terugkreeg dat ze door zijn lessen tot geloof zijn gekomen. Belangrijk daarbij was dat je in de les gewoon jezelf bent en ook je fouten toegaf als dat terecht was. Volgens Jan is het doel bij godsdienst kennis bijbrengen over God, Jezus, de Bijbel en alles wat daarbij hoort. Maar dan wel levende kennis, omdat het gaat over God die voor je zorgt, op wie je terug kunt vallen en die diep is gegaan met zijn Zoon. Het vertellen van verhalen speelt daarbij een grote rol in de les, waarbij je laat zien dat het geen aangeleerde kennis is maar realiteit. Daarom brengt Jan soms iets in uit zijn eigen leven, maar dat hangt wel af van de sfeer in de klas. Zo kunnen eigen ervaringen rondom lijden en verdriet helpen om de realiteit onder ogen te brengen. Daarbij probeert hij duidelijk te maken dat je niet op alle vragen antwoord krijgt. In de les waakt Jan wel voor emoties, omdat het negatieve impact kan hebben op leerlingen. Als er een veilig klimaat in de klas is, kunnen leerlingen soms ook over eigen ervaringen vertellen. Jan vindt het dan ook belangrijk om dingen expliciet te benoemen in de les, zoals het gedrag van leerlingen en hoe ze op elkaar reageren. In de les stelt Jan niet altijd gericht vragen, wel noemt hij zo mogelijk voorbeelden uit het dagelijks leven. Zo kan hij bij de behandeling van de Islam zijn Islamitische buurman invoeren, zodat het meer gaat leven voor de leerlingen. De verticale lijn met God staat centraal, waarbij hij in Zijn opdracht dingen wil doorgeven. Daarin wil hij zich ook kunnen verantwoorden richting God. Het gaat Jan dan ook niet zozeer om de vraag of de leerlingen hun doelen hebben gehaald, omdat die niet altijd meetbaar zijn. Dat geldt alleen voor kennisdoelen, die wel getoetst kunnen worden. In de lessen draait alles uiteindelijk om Jezus Christus. De behandeling van andere godsdiensten is dan ook vanuit het christelijke perspectief, waarbij leerlingen vandaar uit een godsdienst beoordelen, hoewel ze zich wel eerst moeten kunnen inleven in de ander. Leerlingen kunnen dan ook wel leren van andere godsdiensten, maar het gaat uiteindelijk om de vraag hoe men denkt over Jezus.

#### Christelijk perspectief

Jan geeft dus duidelijk les vanuit het christelijk perspectief, verbonden aan de gereformeerde traditie. Dat betekent concreet: Luther die Christus heeft ontdekt en Calvijn die de Bijbel heeft ontdekt. In de les staat Jezus Christus centraal, maar vooral ook Gods Woord, omdat je dat in handen hebt. Juist ook door daden kan je van Hem getuigen in de les, maar soms is het ook belangrijk om met elkaar dingen te ontdekken over het geloof of wat het juist niet is. Wat betreft geloofstwijfel stelt Jan dat alle leerlingen twijfelen. Wel onderscheidt hij verschillende soorten geloofstwijfel onder leerlingen. Er is een grote groep die eigenlijk niet gelooft. Ze hebben niet echt een mening over het geloof en het geloof leeft niet echt voor hen. In de les horen ze soms voor de eerste keer over Jezus. Daarnaast is er een groep leerlingen die bewust anti-gelovig is. Jan ziet hierbij ook een rol van ouders die niet voor hun Koning uitkomen. Daarnaast zijn er de gelovige leerlingen die hij positief waardeert als hun geloof verbonden is aan de realiteit. Lastiger vindt hij het als leerlingen fanatiek geloven en aan anderen het geloof willen opleggen volgens een bepaald stramien. Geloven is volgens Jan dat je klein wil zijn, afhankelijk wil zijn van God en het niet allemaal zelf wil doen. Het tegenovergestelde zag hij ook vaak in de Gereformeerde Vrijgemaakte kerk, waar Jan ook toe behoort. Waarbij men

alles zelf wil doen en juist daar kan men groot mee zijn. Het geloof is voor Jan namelijk niet afhankelijk van een rijtje dingen die je moet doen.

### Radicale keus

Leerlingen mogen bij Jan alles zeggen in de les. Dat kan soms wel lastig zijn als hij als een waterval en met power aan het vertellen is. Soms durven leerlingen het dan ook niet. Als het wel gebeurt trekt Jan het bewust breder in de klas en vraagt hij aan anderen of ze het herkennen. Het is daarbij belangrijk om naast elkaar te staan en niet te zeggen: 'dit hoor je te geloven'. Wel wil hij uiteindelijk een christelijk en gereformeerd antwoord geven, zonder het door te drukken. Het is daarom vooral belangrijk hoe je het verwoordt. De leerlingen zijn namelijk nog aan het ontwikkelen. Opvallend vindt Jan het dat de huidige leerlingen hun antwoorden pas op latere leeftijd krijgen. Terwijl ze vroeger gedwongen werden door de zuil waar ze in leefden, is het nu niet zo belangrijk meer om te geloven. Het gaat uiteindelijk wel om een radicale keus vóór of tegen Jezus. Als het gaat om geloofstwijfel is er meestal de vraag of de Bijbel waar is. Soms wil Jan het de leerlingen zelf laten ontdekken, maar soms moeten ze het ook gewoon horen. Wat betreft de vraag naar het bestaan van God verwijst hij de leerlingen naast de Bijbel ook naar de natuur waar aanwijzingen liggen. In ieder geval wil Jan eerlijk zijn over zijn eigen twijfels, waarbij hij ook vertelt over zijn eigen ommekeer. Dat had alles te maken met Jezus Christus, want als je de Bijbel overboord zet ben je ook Hem kwijt.

### Interview met Elsbeth

#### Pastorale motieven

Elsbeth had vooral pastorale motieven voor haar overstap van het basisonderwijs naar het middelbaar onderwijs om daar het vak godsdienst te gaan geven. Juist omdat ze zelf weet dat geloof gepaard kan gaan met angsten, wil ze niets liever dan leerlingen daartegen beschermen en erop wijzen dat je veilig bent bij God. Het geloof kent voor haar bergen en dalen en als het geloof op een hoogtepunt is en ze God ervaart, wil Elsbeth graag het mooie en goede van het geloof laten zien. Daarnaast kent het geloof ook dalen, wanneer alles indoctrinatie lijkt. Dan is eigenlijk alleen levensbeschouwing mogelijk, waarbij je de opties naast elkaar zet. De vragen of God wel bestaat, Jezus leeft en of de Bijbel betrouwbaar is, worden dan ook herkend door Elsbeth.

#### Mee klimmen

Wat betreft het godsdienstonderwijs is er allereerst een cognitief doel, waarbij de leerlingen de lijnen in de Bijbel zien lopen. Het is volgens Elsbeth belangrijk dat ze de Bijbel christocentrisch leren. Daarom moeten leerlingen vaardigheden opdoen om zelf de Bijbel te kunnen lezen. Vervolgens gaat het ook om de eigen ervaringen van de leerlingen, juist om de realiteit zo belangrijk is. Er moet ruimte gegeven worden aan de leerlingen om die ervaringen te delen, omdat je ze anders later kwijt raakt of omdat er een verkeerd Godsbeeld is bij leerlingen. Op die manier kun je met hen mee klimmen de berg op naar God, hoewel Elsbeth zelf vaak ervaart dat ze vaak weer naar beneden dondert. In ieder geval wil ze de leerlingen laten ontdekken dat er perspectief is, dat er een God is die er voor je is en die ooit alles goed zet. Ze wil dan ook het liefst dat de leerlingen die God ontdekken, waarbij ze hen ook wil meegeven dat je over dat geloof kunt nadenken en reflecteren. Als er een juiste sfeer is en Elsbeth merkt dat je elkaar bereikt in de les, dan levert dat een gouden lesmoment op. Terwijl je vaak ziet dat je in de praktijk vooral met doelen en cijfers halen bezig bent.

#### Inwijden in geloof

Elsbeth neemt vaak een coachende rol in en ziet zichzelf als een wegwijzer naar het geloof. Ze wil daarbij op een pastorale manier de leerlingen dingen zelf laten ontdekken, waarbij ze tegelijkertijd

het positieve van het geloof wil overdragen. Uiteindelijk is het doel van godsdienstonderwijs voor haar dan ook het inwijden in het christelijk geloof en in de liefde van God. Daarbij gaat het niet een bepaalde christelijke traditie of vorm, zoals in de gereformeerde traditie. Juist door een stukje drama en symbooldidactiek kunnen de leerlingen de verhalen in Bijbel beleven. Als andere godsdiensten ter sprake komen dan probeert ze dat zo objectief mogelijk te benaderen, hoewel dat toch niet helemaal mogelijk is, omdat ze uiteindelijk christocentrisch denkt en God als de enige ware God ziet. In de les stelt Elsbeth soms persoonlijke vragen, hoewel daar wel veiligheid voor nodig is en ze op de grenzen wil letten die de leerlingen zelf mogen stellen. Elsbeth probeert dan ook openheid te creëren in de les. Lastig daarbij is het beeld van leerlingen dat godsdienstdocenten zo gelovig zijn. Hoewel Elsbeth in de les wel benoemt dat ze twijfelt, wil ze tegelijkertijd leerlingen geen privéproblemen opleggen. Voor haar ligt twijfelen aan het bestaan van God op het gebied van de zonde en ziet ze het als kwetsend richting God. Maar richting de leerlingen wil ze daarin tolerant zijn en alle twijfels toestaan, juist omdat ze altijd welkom zijn bij God.

### Realiteit

In de les is het volgens Elsbeth soms goed om te getuigen, juist tegenover alle twijfels die er kunnen zijn. Bij de zoektocht van leerlingen naar God is het belangrijk dat er wegwijzers zijn, want waarom zouden leerlingen anders naar Hem toe gaan. Zo vindt Elsbeth het leuk om de leerlingen een zoektocht door middel van Bijbelteksten te laten doen naar de vraag hoe God is en of Hij ook betrouwbaar is. Ook wil ze dat de leerlingen een beeld vormen van wat gebed of de zegen eigenlijk betekent. Soms laat ze leerlingen op elkaar reageren om ruimte te geven, ook voor ongelof. Het stimuleren van geloofstwijfel kan dus soms in de les, hoewel dat wel gefaseerd moet. De realiteit dat twijfels er zijn en dat leerlingen zich daartoe moeten verhouden is belangrijk in de godsdienstles. Bij een les over schriftkritiek speelt Elsbeth weleens de advocaat van de duivel, zodat leerlingen goed worden voorbereid op hun vervolgopleiding. Maar dan zijn het voor haar gevoel niet direct de existentiële levensvragen die worden behandeld. Lastig is precies wat de grenzen moeten zijn in de les, want ze wil geen richtingaanwijzer richting de twijfel zijn. Hoewel Elsbeth zich zelf schuldig kan voelen over bepaalde twijfels, wil ze niet dat de leerlingen schuld en schaamte voelen bij het stellen van hun vragen. De relatie met God mag namelijk niet beschadigt worden en leerlingen moeten hoe dan ook naar Hem toe gaan en niet bij hem vandaan gaan met hun twijfels. De vraag blijft dan ook hoe je op een gezonde manier kunt aangeven dat God wel gekwetst kan worden door bepaalde twijfels en vragen. Gelukkig hangt het bij dit alles niet van de godsdienstdocent af. De Geest waait toch wel, volgens Elsbeth.

### Interview met Dennis

#### Ambities

De ambitie van Dennis om godsdienst te geven is begonnen in de lessen bij zijn eigen godsdienstdocent op de middelbare school. Daar maakte hij kennis met de meest waanzinnige ideeën rondom geloof en leven. Later ontdekte Dennis zijn eigen kracht, dat hij in staat bleek om het gesprek over geloof in de klas te faciliteren en de leerlingen tegelijkertijd wist te prikkelen om zelf na te denken. Hij wil daarom ook het liefst nieuwe horizons aanbieden aan zijn leerlingen, zodat ze nieuwe werelden gaan spiegelen aan hun eigen wereld. Dat heeft een kennisaspect, waarbij het erom gaat dat de ze worden uitgedaagd en geprikkeld in hun denken over geloof en religie. Als docent wil Dennis graag de nuance aanbrengen bij geijkte thema's en bewust laat hij dan ook vaak de andere kant van het verhaal zien. Dan gaat het bij het vak godsdienst bijvoorbeeld over de doop, uitverkiezing of zelfs een les over Constantijn de Grote.



## Doelstellingen

Dennis, die zowel godsdienst als mens & religie geeft, vindt het belangrijk dat leerlingen goed kunnen redeneren. Terwijl volgens hem de nadruk vroeger meer lag op het verkondigen van de gereformeerde leer, wil hij nu liever meerdere lijnen naast elkaar zetten, zonder een direct juiste uitkomst. Ongefundeerde meningen of vanzelfsprekendheden die zich kunnen uiten in uitspraken als: 'je moet gewoon geloven', worden door hem dan ook niet gewaardeerd. Hij moet dan nog weleens oppassen voor een allergische reactie. In zijn eigen jeugd was het stellen van kritische vragen namelijk verboden terrein. Juist daarom wil hij de leerlingen leren om vragen te stellen, zoals hij zelf ook voortdurend doet. Zo komt Dennis weleens een eenzijdig Godsbeeld tegen bij leerlingen wat nuance vanuit de Bijbel zelf behoeft. Bij gesprekken over gebedsgenezing bijvoorbeeld, waarbij 'God het wel voor je gaat regelen', aldus een leerling. Voor het vak heeft hij dan ook als eerste doel dat de leerlingen het inzicht krijgen dat er ook andere overtuigen. Daarbij hoort vervolgens ook dat ze de vaardigheid opdoen om vanuit de Bijbel of door middel van argumenten te laten zien waar je eigen standpunt vandaan komt. Als derde en hogere doel staat dan de ervaring en vorming centraal, waarbij de leerlingen gaan beseffen dat deze manier van zien en de verkregen inzichten je ook echt wat brengt. Als God op die manier ook God voor jou persoonlijk is. Daar hoort dus kennis bij, maar dat is niet genoeg. Het gaat er tot slot ook om dat de leerlingen gevoelig worden voor de overtuiging van de ander en het gesprek daarover aan kunnen gaan. Hoewel Frist beseft dat het vooral het beste past bij bovenbouwleerlingen, vindt hij het voor alle leerlingen van belang.

## Rol van de docent

Als godsdienstdocent ziet Dennis zich vooral als een expert die tegelijkertijd een spiegel wil zijn voor zijn leerlingen. Authentiek zijn is dan ook belangrijk. Als er contact ontstaat met je binnenkant en je je hart laat spreken, dan is er een gouden moment. Zo vindt hij het belangrijk om er niet voor weg te lopen emotioneel te zijn. Hij heeft dan ook de neiging om als een veilige haven zijn, waarbij je als deskundige dienstbaar bent aan het leerproces van de leerling. Dennis wil daarbij niet teveel van zijn eigen zoektocht inbrengen. Als het gaat om het geloof moeten de leerlingen de uitnodiging voelen om een vrije keuze te maken, juist omdat er veel leerlingen zijn die zichzelf duiden als ongelovig. Hij zou het vak godsdienst dan ook niet direct als 'learning into religion' willen typeren. De leerlingen volpompen met kennis over het christendom heeft ook niet veel zin, volgens hem. De nieuwe leus van de school 'voor en door christenen' vindt hij lastig, omdat het 'voor christenen' een gesloten formulering is en lijkt aan te sturen op een keuze. Wel vindt hij het belangrijk om bij leerlingen respect te creëren voor het christelijk geloof, omdat het wel degelijk waardevolle papieren heeft, zonder de schaduwkanten te vergeten. De andere godsdiensten zitten dan ook echt op een ander niveau, hoe waardevol sommige elementen ook kunnen zijn. Dennis wil hierbij vooral een identificatiefiguur zijn door iets te laten zien van de weg van God in Christus, waarbij de leerlingen ervaren wat het is om christen te zijn.

## Levensvragen en zelfstandigheid

Belangrijk bij het vak is dat de leerling zelfstandig leren nadenken en vaardigheden opdoen zodat ze weten hoe ze bijvoorbeeld de Bijbel kunnen lezen. Dennis noemt het een 'raar' vak in vergelijking met bijvoorbeeld wiskunde, juist omdat het vak godsdienst op overtuigingsniveau zit en het om je diepe existentie gaat. Het is dan ook boeiend om levensvragen te behandelen, zoals 'waar leef je voor, wat is je doel?'. Zonder daar direct zelf een antwoord bij te geven, hoewel dat afhangt van de leerling. De vraag is namelijk wanneer iemand er klaar voor is om die vragen te doordenken. Bewustwording staat in ieder geval centraal, waarbij de leerling betekenis leert geven aan een ander. Het gaat dan ook om de vraag wie ik ben ten opzichte van de medemens en God. Een onderwijsgesprek heeft daarbij vaak de voorkeur, omdat je goed kunt doorvragen. Frist bevraagt hun leerlingen dan ook weleens op hun relatie met God, waarom het bijvoorbeeld niet lukt om te bidden of Bijbel te lezen.

Soms is het beter om dat in groepjes te doen, ook om wat afstand te creëren tussen de leerlingen en jou als docent. Het organiseren van levensbeschouwelijke interviews kan ook een goede vorm zijn. De levensvragen die aan bod komen worden toch vroeg of laat gesteld, zoals in de vervolgopleiding. In de godsdienstles vindt Dennis het als specialist ook heerlijk om te strooien met kennis, maar dat kan een valkuil zijn. Er moet altijd ruimte voor gesprek zijn. Het komt dan ook echt op aan om dat te faciliteren en tools voor te bieden.

### Geloofstwijfel

Dennis waardeert geloofstwijfel op zichzelf genomen positief. Bij geloven hoort volgens hem dat je oneindig veel vragen blijft stellen en het worstelen, omarmen en loslaten hoort er dan ook helemaal bij. Terwijl in zijn eigen gereformeerde opvoeding en achtergrond de twijfel als zonde gezien werd en het vragen stellen negatief gewaardeerd werd. Met een halfslachtige houding, waarbij sprake kan zijn van onwil en verzet, komt je daarentegen ook niet verder volgens Dennis. Beter is het om vragen te blijven stellen, waarbij je huiverige bent om iets snel als ongeloof te duiden. Hokjesdenken met een buiten- en binnenwereld wat betreft geloof brengt je ook niet verder. Waarom zou je namelijk iemand als ongelovige willen zien of willen afserveren. Als een leerling aangeeft zichzelf als ongelovige te zien, zal Dennis dan ook eerst vragen waarom hij of zij dat denkt. Soms is er sprake van onwetendheid bij de leerling over hoe geloof werkt. Hierbij neemt Dennis graag de rol van therapeut in die leert om de juiste vragen te stellen. Daarbij is geloofstwijfel niet puur cognitief, er zijn vaak wel verlangens richting God. Dennis zal dan ook vooral vragen en duiden, ook om te kijken waar het lijntje naar God loopt. Dat kan in de godsdienstles nog in een veilige setting. Later worden die levensvragen toch een keer gesteld. De leerlingen gaan dan ook niet zomaar geloven of stoppen niet met geloven door hun godsdienstleraar. Ze hebben daarin ook een eigen verantwoordelijkheid.

### Veiligheid

Dennis voelt zich in zekere zin dan ook veiliger bij de leerlingen om geloofstwijfels te delen dan bij sommige collega's. Terwijl dat volgens hem wel zou moeten kunnen. Het is jammer dat het geloofsgesprek niet altijd lukt, omdat men sterk binnen het eigen wereldje denkt waarbij iedereen vanzelfsprekend een kind van God is. Dat laatste is voor Dennis zeker belangrijk, hoewel hij dat meer schepselmatig ziet dan verbondsmatig, zoals men dat vanouds in de Gereformeerde Vrijgemaakte traditie benadert. Het is namelijk de basis hoe Gods met ons omgaat, je hoort er dus gewoon bij en daar hoeft je niet aan te twijfelen. Wel is het dan lastig voor een leerling als er een ervaring is wat daar niet mee strookt. Van vroeger uit was het dan ook niet echt belangrijk wat er in je leeft. Het mystieke aspect is daarom onderbelicht, terwijl je juist daardoor wordt geraakt. Ervaringen opdoen in de klas is dan vaak ook lastig. Het blijft belangrijk om het gesprek op gang te houden en desnoods te confronteren met andersdenkenden.

### Interview met Marije

#### Bijbel centraal

Hoewel Marije aanvankelijk psychologie wilde studeren, koos ze uiteindelijk toch voor de studie GPW, wat later GL werd voor haar. De combinatie van jongeren en geloof sprak haar aan, zodat duidelijk werd dat het godsdienstonderwijs haar plek werd. Het contact en de gesprekken met jongeren, waarbij je soms ziet dat 'het kwartje valt', geven haar voldoening. Bijbelonderwijs speelt daarbij een belangrijke rol, zoals het laten zien van de lijnen van Oude Testament naar het Nieuwe Testament bij bijvoorbeeld de offerdienst en Jezus. Marije is in dat opzicht wel een vakfanaat en vindt het leuk om veel te vertellen, hoewel ze wel voortdurend op zoek is naar passende manieren

en werkvormen in de les om het te laten aansluiten bij het niveau van de leerlingen. Het leren van vaardigheden hoort daar helemaal bij. In ieder geval staat de veelheid en eenheid van de Bijbel centraal.

### Leefwereld

Voor Marije is het belangrijk dat er op de GSR vanuit Bijbelse en christelijke principes lesgegeven wordt. Het zijn dan ook christelijke leerlingen die in de klas zitten. Daarom wil ze ook vanuit het christelijk perspectief bijvoorbeeld de Islam behandelen, waarbij overeenkomsten en verschillen worden benoemd. De eerste doelstelling voor het vak ziet ze in het opdoen van kennis van de Bijbelverhalen, waarbij het in de tijd en context wordt geplaatst. Daarbij het belangrijk dat de leerlingen de hoofdlijnen kennen, weten hoe ze het moeten uitleggen, maar vooral ook hoe ze het kunnen toepassen op zichzelf en de rest van de wereld. Juist ook met het oog op de vervolgopleiding. Het tweede doel is dan ook dat de verschillende leefwerelden in elkaar overvloeien. Daarom vindt Marije voorbeelden uit het dagelijks leven heel belangrijk, waarbij ze die wil verbinden aan de Bijbel en het geloof. Lastig daarbij is dat leerlingen zich vaak beter voordoen. Als godsdienstdocent wil ze daar dan ook doorheen prikken. Het is dan ook belangrijk om in de te verlangzamen, zodat leerlingen tot rust kunnen en weer even kunnen aarden, na alle vakken waarbij vaak resultaten en cijfers centraal staat. Hoewel bij godsdienst ook cijfers gehaald moeten worden en er een normatief element is, is dat niet het belangrijkste doel. Het vak heeft namelijk eeuwigheidswaarde volgens Marije. Recht doen aan de leefwereld van de jongeren is in ieder geval onmisbaar, waarbij hoofd, hart en handen centraal staan. Het opdoen van kennis, vervolgens ontdekken hoe je je ertoe verhoudt en afvragen of je het gelooft en tot slot de vraag wat je ermee doet, is dan ook belangrijk in de godsdienstles. Het inwijden in het geloof staat in ieder geval centraal in de godsdienstles. Marije constateert dat je wel vaak lang met het hoofd bezig kan zijn in de les. Juist het ervaren is ook belangrijk, wat ze wel probeert door bijvoorbeeld het Pesach uit te beelden en stukjes film te kijken. Op die manier kan het bij hun hart komen.

### Inleven

Bij het lesgeven aan de leerlingen hoort dan ook dat je je inleeft in de leerlingen. Zo was er een leerling die niet naar de kerk ging, dan is het best lastig om daar altijd recht aan te doen. Dat geldt ook voor geloofstwijfels die Marije zelf niet vaak gehad heeft. Ze vindt het wel belangrijk dat de leerlingen zich gehoord voelen en alles kunnen zeggen. Daarom is er ruimte en veiligheid nodig, hoewel niet iedere leerling dat al ervaart. Nu is er bij leerlingen soms het beeld we allemaal christelijk zijn en iedereen het gelooft, terwijl dat laatste niet altijd zo hoeft te zijn. In die zin moet ook de eenling centraal staan in de les, die zich nu nog anoniem opstelt in de godsdienstles. Het vanzelfsprekende van het geloof op de GSR heeft als voordeel dat de leerlingen elkaar meenemen, binden en vasthouden. De spanning zit hem daar dat er vaak een oordeel geveld wordt als je het als leerling niet vanzelfsprekend vindt. Dan wordt er dus geen aandacht besteed aan de vraag waarom iemand anders denkt of gelooft en wat zo'n leerling voelt. Klassikaal kan het dus lastig zijn, hoewel Marije als doel wel heeft dat het oordeel bij leerlingen wordt weggenomen of in ieder geval geminimaliseerd. Ze wil dan ook dat de leerlingen achterliggende redenen leren benoemen. Het kan daarbij helpen dat ze in kleinere groepjes in gesprek gaan met elkaar.

### Eigen keuze

Marije ziet geloofstwijfel niet direct als negatief, juist omdat het leerlingen uitdaagt tot het maken van eigen keuzes. Wel ziet ze het gevaar dat het kan doorslaan als het leidt tot onverschilligheid en ongelooft. Juist in deze tijd waar veel wordt getwijfeld en in de les ook twijfels gedeeld mogen worden, mag je ook wel ergens voor staan en mag je als docent ook wel meer de vastheid van het geloof uitdragen. Het vertellen en getuigen over je koning waardeert ze dan ook positief, hoewel dat

niet betekent dat je als godsdienstdocent altijd antwoord hebt op alle vragen. Het aandragen van argumenten helpt dan ook niet altijd, dan is het vaak beter om vanuit je eigen ervaringen iets te vertellen over het geloof. Ook verschilt het per leerling wat hij of zijn nodig heeft. Bij vragen en twijfels is er soms een gebrek aan kennis, waardoor je meer als specialist optreedt. Op andere momenten is het beter om te getuigen of juist meer te begeleiden. Daarbij kan ze ook over eigen twijfels vertellen vanuit haar jeugd, zoals de vraag welke God op haar staat te wachten. Marije komt vaak vragen tegen over de Bijbel, hoe het leven na het leven er uit ziet en of er wel een hemel en hel bestaat. Vaak ziet ze dat moeilijke gebeurtenissen leiden tot twijfels en vragen. Marije vindt het jammer dat de openheid er niet altijd is of wordt ervaren door de leerlingen, juist omdat ze een context wil bieden waar twijfelen mag. Leerlingen kunnen dan ook herkenning in elkaar vinden, waarbij het oordeel weg gaat. Daarbij kan het helpen als gelijkgestemden aan elkaar verbonden worden. Tegelijkertijd is het goed om duidelijk te maken dat niet iedereen geloofstwijfels hoeft te hebben. Het liefst ziet Marije dat leerlingen hun de praktijk van alledag met alle zorgen, twijfels en mooie dingen gaan verbinden met de basis en grond van hun bestaan, namelijk het christelijk geloof en Jezus Christus. Die wisselwerking vindt ze dan ook erg belangrijk.

## Literatuurlijst

- Aalders, W.J. e.a., *Twijfel en geloof* (Amsterdam: Holland, 1950).
- Aarnoudse-Geluk, E., 'Lesgeven vanuit een open bijbel', in: Praamsma, J.M. (ed.), *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het godsdienstondewijs* (Utrecht: Kok, 2014), 72-77.
- Alii, E.T. (e.a.), *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningen* (Zoetermeer: Meinema, 2009).
- Amelink, A., 'Verbondskinderen', in: Kuiper, R. & W. Bouwman (eds.), *Vuur en vlam*, deel III (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 2004), 15-41.
- Bavinck, H., *De zekerheid des geloofs* (Kampen: Kok, 1901)
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser, *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst* (Woerden: VDLG, 2017).
- Besten, J.J. den, *Reformatorische traditie in het godsdienstonderwijs* (ongep., 2013).
- Beute, B., *Ik geloof, geloof ik* (Barneveld: Plateau, 2014).
- Biesta, G., *Het prachtige risico van onderwijs* (Culemborg: Phronese, 2015<sup>5</sup>)
- Blom, G., 'Ik weet helemaal niet of God bestaat', <https://lazarus.nl/2018/06/geloofstwijfel-ik-weet-helemaal-niet-zeker-of-god-bestaat/> [26 juli 2018].
- Bollemaat, J., "'U bent wel erg gereformeerd", in: Praamsma, J.M. (ed.), *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het godsdienstondewijs* (Utrecht: Kok, 2014), 57-64.
- Bos, F. van de, 'Didactiek', PPT (ongep., Zwolle: Gereformeerde Hogeschool, 2012).
- Braker, W. à, *Redelijke godsdienst* (Utrecht: Banier, 2006).
- Crombrugge (e.a.), 'De leerkracht en zijn levensbeschouwing', in: Crombrugge, H. van & Vansielegheem (eds.), N., *Kleur(en) (be)kennen* (Gent: Academia Press, 2003), 137-150.
- Davie, G., 'From Believing without Belonging to Vicarious Religion. Understanding the Patterns of Religion in Modern Europe', in: Pollack, D. & D.V.A. Olson (eds.), *The Role of Religion in Modern Societies* (New York: Routledge, 2008), 165-176.
- Dekker, G., *De doorgaande revolutie*, Adchartasreeks 23 (Barneveld: Vuurbaak, 2013).
- Dekker, G., *Zie hoe alles hier verandert. Het verloop van de gereformeerden* (Utrecht: Kok, 2016).
- Dekker, M., 'God wil dat ik goed leef en me goed voel? Jongeren (en ik) verlangen naar meer.', [www.matthijsdendekker.nl/jongeren-verlangen-naar-meer/](http://www.matthijsdendekker.nl/jongeren-verlangen-naar-meer/) [2 augustus 2018].
- Dekker, W., *Verbonden en vervreemd. Over de God van Paulus op de Areopagus* (Zoetermeer: Boekencentrum: 2018).
- Derkse (e.a.), *Essay over vorming in het onderwijs* (Den Haag: Onderwijsraad, 2011)
- Dijk, E.J. van, *De hunkerende generatie. De leefwereld van jongeren* (Apeldoorn: Banier, 2011)
- Dijk, M. van e.a., *Twijfelonderzoek uitgezet onder christelijke jongeren* (Hilversum: EO Beam & Alpha Youth, 2018).
- Dijkstra, M., 'Twijfelbare twijfel... 2', [www.gereformeerdkerkbladdebazuin.nl/artikel/453](http://www.gereformeerdkerkbladdebazuin.nl/artikel/453) [26-juli 2018].
- Dijkstra, M., 'Twijfelbare twijfel... 3', [www.gereformeerdkerkbladdebazuin.nl/artikel/457](http://www.gereformeerdkerkbladdebazuin.nl/artikel/457) [26-juli 2018].
- Dingemans, *In de leerschool van het geloof. Mathetiek en vakdidactiek voor catechese en kerkelijk vormingswerk* (Kampen: Kok, 1986<sup>4</sup>).

- Ekris, K. van, 'Bespreek verveling en vermoeidheid in de kerk', *Nederlands Dagblad* 23 september 2016.
- Erwich, R., 'Inspirerend(e) gidsen: Oog voor het 'mosterdzaadje''', in: Praamsma (ed.), *Klassikaal geloven*, 148-151.
- Evers, J.C., *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde* (Amsterdam: Boom Lemma uitgevers, 2015<sup>2</sup>).
- Exalto, J. (ed.), *De multiculturele refoschool. Het reformatorsich onderwijs en de uitdaging van het pluralisme* (Apeldoorn: Labarum Academic, 2017)
- Fieret, W., *Verbinders, schakelaars & ontkoppelaars in mijn klas* (Hoornbeeck College, Amersfoort 2013).
- Geest, M. van der, 'Mentale druk op jongeren neemt gevaarlijke vormen aan', *De Volkskrant* 19 juni 2018.
- Geurts, Th., 'Leren onderbreken. Religieus leren in de context van verzakelijking in school en samenleving' in: Velde, R. te & H. Goris (eds.), *Levensbeschouwelijke vorming. Tussen filosofie en religie* (Nijmegen: Valkhof Pers, 2009), 88-111.
- Goudriaan e.a., *Vakleerplan godsdienst* (Ongep. Rotterdam: GSR, 2018).
- Graaf, R. de, 'God en de akki golbins. Godsdienst in het voortgezet onderwijs', in: Graaf, R. de (ed.), *Bijzonder onderwijs. Christelijk geloof in de dagelijkse praktijk van basis- en voorgezet onderwijs*. (Zoetermeer: Boekencentrum, 2006), 196-202.
- Halík, T., *Geduld met God. Twijfel als brug tussen geloven en niet-geloven*. (Zoetermeer: Boekencentrum, 2015<sup>2</sup>).
- Hansen-Staszynski, O., 'Waarom jongeren extremer reageren, generatie F nader bekeken, [www.frankwatching.com/archive/2016/05/10/waarom-jongeren-extremer-reageren-generatie-f-nader-bekeken-onderzoek/](http://www.frankwatching.com/archive/2016/05/10/waarom-jongeren-extremer-reageren-generatie-f-nader-bekeken-onderzoek/) [1 augustus 2018].
- Hermans, C.A.M., *Tendenzen binnen het godsdienstonderwijs in Europees perspectief* Voorwerk 8/3 (1992).
- Hoekstra, T., *Twijfel* (Wageningen: gebr. Zomer & Keuning, 1924).
- Hofman, T.M., 'Geloof en twijfel. Geloof in de branding (2)', *De Wekker* 18 maart 2016, 13.
- Horst, *Wijst me de weg!* (Kampen: Kok, 1995<sup>8</sup>).
- Houwelingen, J. van, 'Waarom twijfelen aan je geloof niet erg is. Sterker nog, het brengt iets goeds', <http://www.jurjenvanhouwelingen.nl/blog/waarom-twijfelen-aan-je-geloof-niet-erg-sterker-nog-het-brengt-iets-goeds/> [26 juli 2018].
- Huijgen, A. e.a., *Beknopt en Goed Citeren (BGC)* (Apeldoorn: Theologische Universiteit, 2017<sup>5</sup>).
- Huttinga, W., *Scholen in de ruimte van Gods koninkrijk. Een theologie voor christelijk onderwijs* (Woerden: LVGS, 2017).
- Jagt, R. van der e.a., *De leerling aan het woord. Inrichting, vormgeving en leeropbrengst van het vak godsdienst/levensbeschouwing* (ongep., 2012).
- Jeune, Ch., 'De godsdienstleraar als getuige. Het hermeneutisch-communicatief model in confrontatie met nieuwe tendensen in Vlaanderen', in: Visser, T.D. (e.a. eds.), *Daarom. Lessen en leerlingen over lijden* Narthex vol. 10 nr. 3 (Eindhoven: Damon, 2010), 52-88.
- Keir, Thomas H., *Faith and response* (London: 1946).
- Kennedy, J., 'De kerk als tegencultuur' ed. Kennedy-Doornbos, S., in: Kuiper, R. & W. Bouwman (eds.), *Vuur en vlam*, deel II (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 1998), 302-319.
- Kerkstra-Oosterwijk, M., 'De reformatische school in een postseculiere samenleving', in: Praamsma, J.M. (ed.), *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het godsdienstondewrijs* (Utrecht: Kok, 2014), 65-69.

- Keurhorst, H., 'Het beste antwoord op dezelfde vragen?!. Cohesie en gezamenheidszin in een gefragmenteerde en individualistische samenleving', in: Praamsma, J.M. (ed.), *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wonderde wereld van het godsdienstondewrijs* (Utrecht: Kok, 2014), 114-120.
- Kisjes A. J & P.A. te Velde, *Het gereformeerde onderwijs. Identiteitsbezinning* (Kampen: Kok, 1983).
- Klapwijk, K., 'Schoolplan 2013-2017', [www.gsr.nl/Media/download/18797/schoolplan\\_2013-2017.pdf](http://www.gsr.nl/Media/download/18797/schoolplan_2013-2017.pdf)? [1 augustus 2018].
- Klapwijk, K., 'Schoolgids 2017/2018', [www.gsr.nl/Media/view/27609/Schoolgids+2017-2018+v3.pdf](http://www.gsr.nl/Media/view/27609/Schoolgids+2017-2018+v3.pdf)? [1 augustus 2018].
- Klapwijk, K., 'Identiteitsplan van de Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad juni 2014', <https://www.gsr.nl/Media/download/21125/Identiteitsplan+2014+versie+06-14.pdf>? [1 augustus 2018].
- Kock J. de & W. Verboom (e.a.), *Basisboek catechese. Altijd leerling* (Zoetermeer: Boekencentrum, 2011)
- Kuiper R., 'Kinderen van de antithese' in: Velde, M. te & H. Werkman (eds.), *Vrijgemaakte vreemdeelingen. Visies uit de vroege jaren van het gereformeerde-vrijgemaakte leven (1944-1960) op kerk, staat, maatschappij, cultuur gezin* (Barneveld: Vuurbaak, 2007), 35-42.
- Kuiper, R., 'Slotbeschouwing' in: Kuiper, R. & W. Bouwman (eds.), *Vuur en vlam*, deel III (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 2004), 361-380
- Kuiper, R., *Identiteit als sterk merk. Visiedocument* (Woerden: LVGS, 2006).
- Kuiper, R. e.a., *Mensen kunnen bloeien. Een basistheorie voor christelijk onderwijs* (Woerden: LVGS, 2017).
- Latré & Vanheeswijck, 'Secularisatie. Een complexe en gelaagde realiteit', in: Pattyn, B., & d'Hoine, P. e.a., *Jongeren vandaag en de wereld morgen* (Leuven: Universitaire Pers, 2015), 125-149.
- Leeuwen, H. van., *Een kostbaar bezit. Over de waarde en het belang van meer dan 50 jaar gereformeerde onderwijs*. Woord en beeld 45 (Bedum: Woord en wereld, 1999).
- Maasland, J., 'Een tijd van twijfel?' *De Waarheidsvriend* (19 april 1998), 5-6.
- Maex, J., 'Recontextualisering van traditie. Het Leuvens hermeneutisch-communicatieve en interreligieuze model' in: Visser, T.D. (e.a. eds.), *Daarom. Lessen en leerlingen over lijden* Narthex jg. 4 nr. 6 (Eindhoven: Damon, 2004), 44-47.
- Meijer, H., 'GSR van plan schoolvereniging te ontbinden', *Nederlands Dagblad* 24 oktober 2017.
- Middelkoop, G.J., 'Gereformeerd onderwijs? Waar staat het, wat wil het?', in: Kisjes A. J & P.A. te Velde, *Het gereformeerd onderwijs. Identiteitsbezinning* (Kampen: Kok, 1983), 7-46.
- Middelkoop, G.J., *De fluit in het venster. 50 jaar gereformeerd onderwijs in Nederland* (Wezep: Bredewold, 2001).
- Miedema e.a., 'Onderwijs, levensbeschouwing en het publiek domein. Inleiding op het themanummer' *Pedagogiek* 2 (2013), 73-89.
- Muynck, A. de, *Christelijk leraarschap tussen presentie, vorming en werkelijkheid*. Lectorale rede (Gouda: Christelijke hogeschool de Driestar: 2004).
- Muynck, A. de, *Goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs* (Diss. Heerenveen: Groen, 2008)
- Idem, *Tijd van verlangen. Persoonvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek* *Apeldoornse Studies* 67 (Alphen aan de Rijn: Holland, 2016).
- Muynck, A. de & Vos P. (eds.), *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief, 2006).

- Muynck, A. de & Vos P. (eds.), *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief, 2006).
- Nipkow, K.E. (e.a., hrsg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung* (Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn, 1989<sup>2</sup>)
- Onbekend, 'De gereformeerd-vrijgemaakte en bevindelijk-gereformeerde cultuur te midden van de jaren zestig', [www.christenhistorici.nl/archief/artikelen/de-gereformeerd-vrijgemaakte-en-bevindelijk-gereformeerde-cultuur-te-midden-van-de-jaren-zestig](http://www.christenhistorici.nl/archief/artikelen/de-gereformeerd-vrijgemaakte-en-bevindelijk-gereformeerde-cultuur-te-midden-van-de-jaren-zestig) [24 juli 18].
- Onbekend, 'Tienerogen en God', [www.kuleuven.be/thomas/page/tienerogen-en-god/](http://www.kuleuven.be/thomas/page/tienerogen-en-god/) [2 augustus 2018].
- Onbekend, "'Cultuur laat jongere gericht zijn op geluk'", *Reformatorisch Dagblad* 6 april 2018.
- Onbekend, 'Godsdienstleerkrachten vandaag', [www.kuleuven.be/thomas/page/godsdienstleerkrachten-vandaag/](http://www.kuleuven.be/thomas/page/godsdienstleerkrachten-vandaag/) [10 augustus 2018].
- Osmer, R. & Schweitzer, F., *Religious Education between Modernization and Globalization. New perspectives on the United States and Germany* (Grand Rapids: Eerdmans, 2003).
- Paul, H., *De slag om het hart. Over secularisatie van verlangen* (Utrecht: boekencentrum, 2017<sup>2</sup>).
- Plaisier, A.J., 'Kruistocht tegen de "banale god"', *Reformatorisch Dagblad* 5 juli 2017.
- Ploeger, A.K., *Inleiding in de godsdienstpedagogiek* (Kampen: Kok, 1993).
- Pollack, D., & D.V.A. Olson, *The Role of Religion in Modern Societies* (New York: Taylor & Francis Group, 2008).
- Pollefeyt, D., 'Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven.', in: Crombrugge, H. van, & W. Meijer (eds.), *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie* (Leuven: Lannoo, 2004), 133-159.
- Pollefeyt, D., 'Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld', in: Braekmans, L. (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst* (Leuven: Lannoo, 2005), 39-68.
- Pop, F.J., *Bijbelse woorden en hun geheim*. (Den Haag: Boekencentrum, 1964).
- Praamsma, J.M., 'Leren onderscheiden tussen zin en onzin...', in: Idem (ed.), *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het godsdienstondewijs* (Utrecht: Kok, 2014), 152-158.
- Pattyn, B., & d'Hoine, P. e.a., *Jongeren vandaag en de wereld morgen* (Leuven: Universitaire Pers, 2015).
- Raes, S., *Theologie in handen van jongeren?! Een didactisch en praktisch-methodische fundering en uitbouw van jongerentheologie* (ongep. Leuven, 2013).
- Riessen, J. van, *Verlangen naar God in een verlaten cultuur. Proeve van een sceptische theologie*. (Zoetermeer: Meinema, 1998).
- Rietkerk, Wim, *In dubio. Handboek voor twijfelaars*. (Ede: HAS, 2000).
- Roebben, B., *Godsdienstpedagogiek van de hoop; Grondlijnen voor religieuze vorming* (Leuven: Acco, 2007)
- Roebben, B., *Inclusieve godsdienstpedagogiek* (Den Haag: Acco, 2015)
- Roest, G-J., 'Een ander evangelie? Contextualisatie in een verschuivende westerse cultuur', in: Spijker, J. van 't Spijker & P.L.D. Visser (eds.), *Een ander evangelie? Contextualisatie in een verschuivende westerse cultuur* Apeldoornse Studies nr. 72 (Alphen aan den Rijn: Holland, 2018), 11-32.
- Schaap, J.G., *Samen leren leven en geloven. Omgaan met kernwoorden van geloven in dialogisch leren en begeleiden*. ('s-Gravenhage: Boekencentrum, 1984).
- Schipper, J., 'Geloofstwijfel is geen reden voor paniek', <https://cip.nl/30945-geloofstwijfel-is-geen-reden-voor-paniek> [26 juli 2018].
- Schilder, K., *K. Schilder (1890-1952) een keuze uit zijn werk*, ed. G. Harinck (Kampen: Kok, 1989).



- Schipper, K.A., *Kerk, waar is dat goed voor? : ontwerp van een jeugdpastoraat* (Kampen: Kok, 1996).
- Schulte, G.J., 'In rapport met de tijd. De langzame omwenteling na 1967', in: Kuiper, R. & W. Bouwman (eds.), *Vuur en vlam*, deel III (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 2004), 310-336.
- Schuurman, M.J., 'Aanvechting', <https://mjschuurman.wordpress.com/2012/09/20/aanvechting/> [geraadpleegd op 28 juli 2018].
- Schuurman, M.J., 'Te veel antwoorden in Reinier Sonnevelds boek over geloofstwijfel', *Reformatisch Dagblad* 30 juli 2013.
- Schuurman, M.J., 'Jongerentheologie', <https://mjschuurman.wordpress.com/2015/09/11/3234/> [9 augustus 2018].
- Schuurman, M.J., 'Omgaan met twijfel bij jongeren', <https://mjschuurman.wordpress.com/2017/10/10/omgaan-met-twijfel-bij-jongeren/> [28 juli 2018].
- Schweitzer, F., *Religionspädagogik* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006).
- Selderhuis, H.J. (ed.), *Luther verzameld* Deel I (Utrecht: Kok, 2016).
- Serneels, K., 'God heeft zijn gezicht verloren', *De Morgen* 22 februari 2003.
- Seventer, G., 'De twijfel in de Bijbel', in: Aalders, W.J. e.a., *Twijfel en geloof* (Amsterdam: Holland, 1950), 75-139.
- Smits, P., *Over religieuze twijfel* (Assen: Van Gorcum, 1973).
- Sonneveld R., *De stilte van God. Waarom geloven moeilijk is.* (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 2013).
- Spangenberg, F. & M. Lampert, *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders* (Amsterdam: Nieuw Amsterdam, 2009<sup>5</sup>).
- Spek, M. van der, 'Bezinning op de christelijke docent in een niet-christelijke omgeving', in: Praamsma (ed.), *Klassikaal geloven*, 121-131.
- Spijker, W. van 't, 'Discussie over geloofstwijfel? (1)' *De Wekker* 7 februari 2003, 6-7.
- Spoelstra, T., *Verbondsonderwijs. Geschiedenis van het gereformeerd-vrijgemaakt onderwijs in Nederland tot 1985* (diss. Amsterdam 2016).
- Steeg, J. van der, 'Het ontstaan van het gereformeerd onderwijs (vrijgemaakt)', [http://jvandersteeg.nl/Het%20ontstaan%20van%20het%20gereformeerd%20onderwijs%20\(vrijgemaakt\).html](http://jvandersteeg.nl/Het%20ontstaan%20van%20het%20gereformeerd%20onderwijs%20(vrijgemaakt).html) [28 juli 2018].
- Swetselaar, R. van, 'Godsdienstige vorming in het voortgezet onderwijs', in: Muynck & Vos (eds.), *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief, 2006), 71-81.
- Taylor, Ch., *A Secular Age* (Cambridge: Harvard University Press)
- Velde, M. te, 'Vrijgemaakte vreemdelingen tussen verleden en toekomst. Een nabeschuiving', in: Velde, M. te & H. Werkman (eds.), *Vrijgemaakte vreemdelingen. Visies uit de vroege jaren van het gereformeerd-vrijgemaakte leven (1944-1960) op kerk, staat, maatschappij, cultuur gezin* (Barneveld: Vuurbaak, 2007), 175-200.
- Verhoeven, N., *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs.* (Amsterdam: Boom onderwijs, 2007<sup>2</sup>).
- Vermeer, P., 'De vorming van een religieuze identiteit als nieuw godsdienstpedagogisch concept', in: Crombrugge, H. van & Vansieleghem (eds.), N., *Kleur(en) (be)kennen* (Gent: Academia Press, 2003), 113-136.
- Visser, P., 'Geloof onder kerkgangers verdwijnt', *Nederlands Dagblad* 22 september 2016.

- Vloet, J. van der, *Meegaan om te zien. Godsdienstpedagogie op nieuwe wegen* (Kampek: Kok, 2002).
- Vogelaar, D., 'Taak en toerusting', *De reformatorische School* 1 januari 1987, 31-33.
- Vonkeman, E. B., 'Identiteit in twee stappen', (ref. Zwolle, 2004). Te downloaden via: [www.lvgs.nl/portfolio/identiteit/](http://www.lvgs.nl/portfolio/identiteit/) [15 augustus 2018].
- Vries, P. de, *Het lam*, ed. Sonneveld, R. (Barneveld: Brandaan, 2008) [Blood of the Lamb]
- Want, A. van der, *Kleurloos kleur bekennen. Een onderzoek naar de mogelijkheid van objectief godsdienstonderwijs op de middelbare school* (Ongep. Utrecht, 2007).
- Westerman, W., 'Levensbeschouwelijk onderwijs in de reformatorische school', in: Exalto, J. (ed.), *De multiculturele refoschool. Het reformatorsich onderwijs en de uitdaging van het pluralisme* (Apeldoorn: Labarum Academic, 2017), 195-214.
- Westert, J., 'School geen verlengstuk van de kerk', [www.lvgs.nl/course/school-geen-verlengstuk-van-de-kerk/](http://www.lvgs.nl/course/school-geen-verlengstuk-van-de-kerk/) [31 juli 2018].
- Westert, J., 'De toekomstagenda van het gereformeerd onderwijs. Samen scholen met de Bijbel. November 2012', [www.lvgs.nl/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Positionpaper-definitieve-versie-LVGS-november-2012.pdf](http://www.lvgs.nl/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Positionpaper-definitieve-versie-LVGS-november-2012.pdf) [31 juli 2018].
- Woude, R.E. van der, 'Zwaarwichtige argumenten en geharnaste formuleringen', in: Velde, M. te & H. Werkman (eds.), *Vrijgemaakte vreemdelingen. Visies uit de vroege jaren van het gereformeerd-vrijgemaakte leven (1944-1960) op kerk, staat, maatschappij, cultuur gezin* (Barneveld: Vuurbaak, 2007), 63-70.
- WVVO, *Taak en toerusting. Gereformeerd voortgezet onderwijs vandaag en morgen* (Wezep: LVGS, 1986).
- Yancey, Ph., 'Faith and doubt', <https://philipyancey.com/q-and-a-topics/faith-and-doubt> [26 juli 2018].
- Ytsma, B.P., *Authentiek. De zoeker en het verlangen* (Zoetermeer: Meinema, 2010).
- Ziebertz, H.G., (e.a. eds), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog* (Münster: LIT Verlag, 2003).